

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Juliana Corrêa de Lima

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ACADÊMICOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Santa Maria, RS, Brasil
2018**

Juliana Corrêa de Lima

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ACADÊMICOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**Santa Maria, RS, Brasil
2018**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ACADÊMICOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

elaborada por
JULIANA CORRÊA DE LIMA

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dr. (Presidente/Orientadora)

Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 2 de julho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Neste momento pensamos em tantas pessoas que passam em nossas vidas nestes dois anos de muitos estudos e pesquisas, que se torna difícil até mesmo de fazer agradecimentos com receio de esquecer alguém.

Sempre agradeço primeiro a Deus, por ter me guiado, me dado forças, sabedoria e tranquilidade para que eu fosse aprovada no programa e hoje estar concluindo esse sonho.

Agradeço imensamente ao meu esposo Swamy, pois foi um grande incentivador para que eu fizesse a prova, torceu junto, ouviu meus resumos e lamúrias e teve muita paciência quando eu deixava de estar com ele para estudar e me dedicar ao projeto, obrigada meu amor, esta conquista não seria fácil sem teus conselhos, e conversas.

A Professora Doutora Silvia Maria de Oliveira Pavão, que além de orientadora, foste uma grande amiga, que acreditou em mim, me orientou para as melhores escolhas e quando eu mais precisei me deu apoio para que eu fosse até o final, mesmo sabendo que teríamos algumas dificuldades, obrigada pelas orientações, pela amizade, pelo carinho e principalmente por me repassar seus conhecimentos, este projeto não teria fim sem sua colaboração.

Obrigada especial as minhas queridas colegas Intérpretes, que me incentivaram e torceram junto na seleção, me substituíam quando eu precisava estudar ou ir para uma aula, que me viram sofrer, correr e que hoje também vibram com esse final, todas vocês foram importantes neste processo, mas especialmente Ravele, Carine, Maitê e Diéssica que além da amizade e apoio, me esclareciam dúvidas na escrita, nas escolhas para melhorar o projeto.

Aos colegas de mestrado Gabriella, Dulce, Tainan, Laísa, Guilherme, Patrício, Natali e Paulo que deixaram estes anos mais divertidos com conversas alegres e de apoio no “Qualificados e Suficientes” (entre tantos outros nomes), amizades verdadeiras que vou levar para a vida e que foi muito importante principalmente naqueles momentos tensos.

Não poderia deixar de agradecer aos acadêmicos surdos e aos professores que aceitaram participar das entrevistas e do questionário, para que eu pudesse dar continuidade na pesquisa.

Agradeço em especial a Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e ao Professor Doutor Vantoir Roberto Brancher que são pessoas que admiro muito, que tive a honra de terem aceitado fazer parte da banca. Pelos encaminhamentos sugeridos que contribuíram na escrita do projeto desde a qualificação, obrigada.

E por último dizer que não foi fácil! Após a descoberta da minha gravidez, pensei que não daria conta, mas hoje com o maior presente que Deus meu deu, a minha filha Antônia e todos citados aqui, sou uma pessoa mais forte. Se cheguei até o fim é porque todos vocês fizeram parte desta caminhada nestes dois anos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós - Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Estratégias de Ensino para Acadêmicos Surdos na Educação Superior.

AUTORA: Juliana Corrêa de Lima
Orientadora: Dr. Silvia Maria de Oliveira Pavão
Data e Local de Defesa: Santa Maria (RS), 02 de julho de 2018

Este estudo tem como o objetivo **entender de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para a aprendizagem de acadêmicos surdos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).** A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa com sistematização a partir da *Análise de Conteúdo* por categorias temáticas e nos discursos dos sujeitos pesquisados a partir de entrevista e questionário, o uso dessas técnicas de coleta de dados possibilitou analisar, as questões de inclusão, acessibilidade e as diferentes estratégias que contribuem para que os acadêmicos surdos garantam sua aprendizagem nos cursos que frequentam. Percebeu-se a necessidade de mudanças na maneira de ensinar e que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores não contribuem para que os acadêmicos surdos possa acompanhar os conteúdos, bem como a falta de ações para além da sala de aula que abranjam também mudanças atitudinais, de relações e comunicação entre ouvintes e surdos. Em conclusão, novos questionamentos foram pautados, o que confere a importância e continuidade aos estudos nessa temática. Além disso, o foco da aprendizagem dos surdos parece recair apenas sobre as estratégias de ensino associadas as habilidades cognitivas e não com objetivo à garantia da permanência e da conclusão dos estudos dos acadêmicos surdos que ingressam na Educação Superior.

Palavras-chave: Educação Superior, Surdo, Ensino.

ABSTRACT

Masters dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

Teaching Strategies for Deaf Academics in Academic Education.

AUTHOR: Juliana Corrêa de Lima
Advisor: Dr. Silvia Maria de Oliveira Peacock
Date and Place of Defense: Santa Maria (RS), July 2, 2018

This study aims to **understand how the teaching strategies used by the teachers contribute to the learning of deaf students in the Graduation Courses of the Federal University of Santa Maria (UFSM)**. The research was anchored in the qualitative approach with systematization from the *Content Analysis* by thematic categories and in the speeches of the subjects surveyed from the interview and questionnaire, the use of these data collection techniques made it possible to analyze the issues of inclusion, accessibility and the different strategies that help deaf academics ensure their learning in the courses they attend. It was perceived the need for changes in the way of teaching and that the teaching strategies used by the teachers do not contribute to deaf students to follow the content, as well as the lack of actions beyond the classroom that also include attitudinal changes, of relationships and communication between listeners and deaf people. In conclusion, new questions were set, which confers the importance and continuity to the studies in this subject. Besides that, the learning focus of deaf students seems to lie only on teaching strategies associated with cognitive abilities and not with a view to ensure the permanence and conclusion of studies of deaf academics entering Academic Education.

Key words: Academic Education, Deaf, Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Dissertações e teses com os descritores “Aprendizagem, Surdos e Educação Superior”, no período de 2005 a 2016.....	16
Quadro 1	Sugestões de Atividades de Ensino.....	89
Quadro 2	Categorias temáticas.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Língua de Sinais - LS

Língua Brasileira de Sinais- Libras

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Tradutor Intérprete de Libras - TILS

Sistema de Seleção Unificada - SISU

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Universidade Federal de Pelotas- UFPEL

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO	13
1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	20
1.1 TEORIAS E DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DO APRENDER: INTELIGÊNCIA ÚNICA OU DIFERENCIADA?	22
1.1.1 Teorias da aprendizagem: contextualizar para refletir?	22
1.2 BREVE CONTEXTO DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE GARDNER: SINGULARIDADES PODEM SER DESENVOLVIDAS?	26
1.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO: DE ONDE SE PARTE PARA ONDE SE QUER CHEGAR?	33
1.4 AS COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E A SURDEZ; É POSSÍVEL PROVER HABILIDADES DIFERENCIADAS?	38
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONHECER PARA INCLUIR?	43
2.1 CONTEXTUALIZANDO A SURDEZ: O INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	43
2.2 UNIVERSIDADE: INCLUSÃO/EXCLUDENTE?.....	51
3 CAMINHOS PERCORRIDOS	55
3.1 TIPO DE ESTUDO	55
3.2 LOCAL, PERÍODO, POPULAÇÃO	55
3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	56
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE	60
3.5 QUESTÕES ÉTICAS.....	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
4.1 UNIVERSIDADE PARA TODOS?	65

4.2 APRENDIZAGEM: ESTOU INCLUÍDO OU APENAS ESTOU NA UNIVERSIDADE?	71
4.3 PROFESSORES INCLUSIVOS?	77
4.4 RELAÇÃO PROFESSOR/ACADÊMICO: MEU PROFESSOR ME RECONHECE?	78
4.5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO: SOU ACADÊMICO E TAMBÉM POSSUO SINGULARIDADES ALÉM DA SURDEZ	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	102
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
APÊNDICE B- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	105
APÊNDICE C- ROTEIRO ENTREVISTA (ACADÊMICOS)	106
APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO (PROFESSORES)	108
APÊNDICE E - DIÁRIO DE CAMPO	111
ANEXOS	113
ANEXO A- REGISTRO DO PROJETO NO GAP	113

APRESENTAÇÃO

O principal desafio da educação é, portanto, entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma ideia de como desenvolvê-lo. (SMOLE, 1999, p. 13).

O estudo em questão surgiu a partir de inquietações como profissional na área da surdez, visando contribuir em prol de melhores condições de aprendizagem e em produzir um olhar diferenciado acerca de uma demanda nova no contexto da Educação Superior: o acadêmico surdo com potencialidades que devem ser vistas para além da surdez, pois é um sujeito com capacidades e possibilidades dentro de uma educação centrada em sua individualidade.

O interesse pelo tema tem diferentes razões e angústias, as mais significativas estão na minha trajetória na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde o ano de 2003 quando ingressei no curso de Educação Especial com habilitação para Deficientes da Audiocomunicação, onde tive oportunidade de ter acesso a diferentes leituras e práticas na perspectiva inclusiva, bem como ter contato com um colega surdo e identificar como ocorria sua aprendizagem, percebendo as dificuldades e ações que eram feitas para que ele pudesse concluir o curso. Depois de formada, tive a experiência de atuar como Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Educação Superior, em diferentes cursos da Universidade Federal de Santa Maria e de outras instituições, função na qual atuo até hoje neste mesmo nível de ensino, o que me possibilitou refletir sobre a questão da inclusão educacional do sujeito surdo nesse espaço, sua aprendizagem até a formação do acadêmico/profissional na sua diferença cultural, questionando-me sobre o funcionamento do processo de inclusão do acadêmico surdo na UFSM.

INTRODUÇÃO

A demanda de acadêmicos surdos que ingressam nas universidades vem sendo crescente nos últimos anos, isto pode ser constatado segundo os dados do Ministério da Educação-MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Segundo estatísticas da Educação Superior 2016 (BRASIL, 2017), as instituições têm como missão, a partir da legislação vigente (BRASIL, 2015), garantir a esses acadêmicos a acessibilidade não apenas em sala de aula e no desempenho das atividades acadêmicas, mas também no envolvimento com colegas, professores e nos demais espaços da universidade (bibliotecas, restaurantes). É uma forma de possibilitar o sucesso na vida acadêmica e consequentemente na vida profissional. Sendo assim, percebe-se o quanto é necessário consolidar, cada vez mais, compromissos de ações inclusivas nas universidades, com reflexões sobre a cultura surda nos pressupostos metodológicos de estratégias de ensino.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é direito de todos os acadêmicos aprenderem juntos sem discriminação, participando de todas as ações pedagógicas, políticas, culturais e sociais que este movimento legitima.

A educação brasileira tem o grande desafio de garantir a Educação Básica para todas as pessoas e, por este motivo, as Instituições de Educação Superior começam a discutir amplamente o assunto desde o momento em que as políticas públicas começam a ir além do Ensino Fundamental e Médio, abrangendo também as instituições de Educação Superior que se preparam para melhorar a qualidade estrutural, fazendo as adaptações necessárias para atender os acadêmicos com alguma deficiência, bem como no que tange ao ensino, com a criação e adaptação de materiais didáticos, elaboração de uma metodologia de ensino adequada, suporte e recursos extraclasse, acompanhamento especial em sala de aula, conhecimento e aceitação das necessidades de aprendizagem do acadêmico.

O surdo é um sujeito possuidor de uma cultura e língua própria e tem o direito a uma educação bilíngue, a qual assegura a presença do tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS) para mediar a comunicação e ter sua instrução na sua

primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa é uma das ações do amplo processo de inclusão educacional, que segundo Pavão e Bortolazzo (2015) é necessário que todos envolvidos no processo de inclusão tenham formação para atuar nos diferentes níveis de ensino.

Para atuar em diferentes níveis de ensino, se pressupõe um conhecimento interdisciplinar e, sobre isso, se considera que cada indivíduo possui características cognitivas distintas, de forma que não se pode minimizar o conhecimento, restringindo apenas para um único tipo de habilidade ou, de acordo com Gardner (1994), a apenas um tipo de inteligência, pois isso seria restringir as contribuições multiculturais que podem ser oferecidas entre os distintos seres humanos. As diferenças cognitivas podem estar presentes em uma relação pedagógica tanto na figura do professor quanto do acadêmico.

O processo de inclusão na Educação Superior requer espaços projetados com base nas diferenças, para que o compromisso com a educação seja concretizado, pois conforme determina a Portaria do MEC Nº 3.284 de 2003 (BRASIL, 2003) o acadêmico precisa ter asseguradas condições básicas de acesso e permanência desde seu ingresso até a conclusão.

Considerando esses fatores e a demanda de acadêmicos surdos inseridos na Educação Superior, bem como a perspectiva de um crescente aumento dessa demanda, se percebe que há poucas referências de estudos que apontam para as necessidades educacionais referentes à inserção e a aprendizagem até a formação deste acadêmico na Educação Superior, principalmente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Sendo assim o objetivo desta pesquisa é **entender de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para a aprendizagem de acadêmicos surdos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**. Para isso se buscou investigar a articulação das estratégias de ensino com a educação de surdos e os efeitos das Políticas de Inclusão no contexto da Educação Superior.

Justifica-se a realização desta pesquisa para além da importância de abordar temas sobre o processo de ensino para os acadêmicos surdos que entram nas universidades por um processo seletivo diferenciado, o que poderia recair sobre aspectos individualizados da aprendizagem do sujeito. Por isso, a importância recai

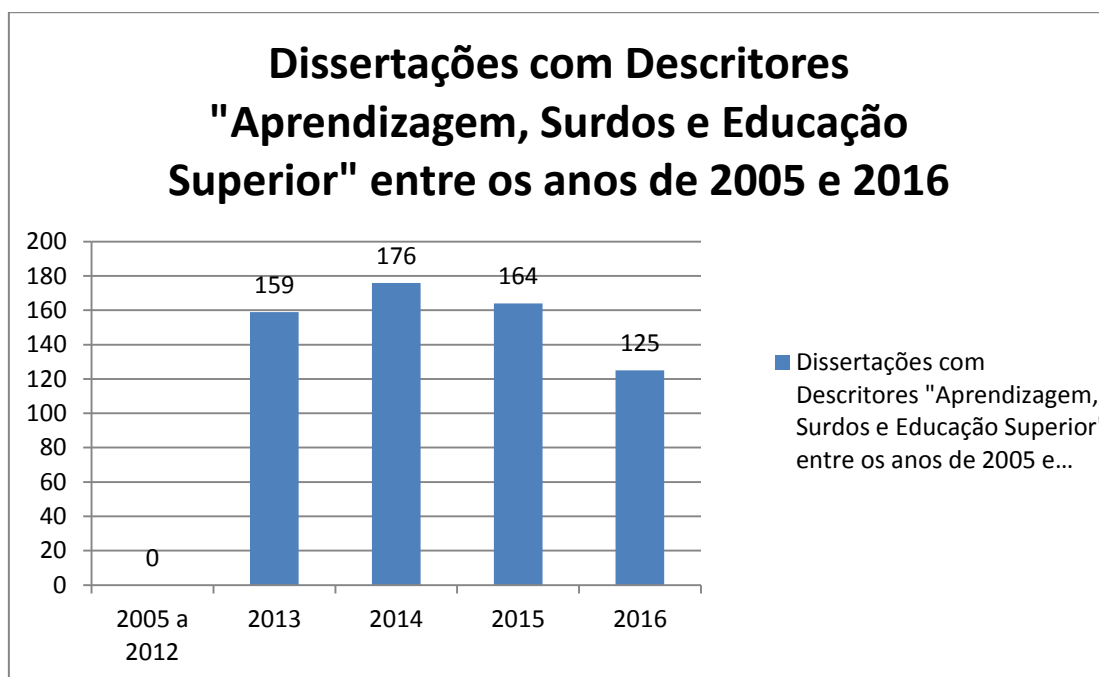
sobre a relevância social, pois estudos sobre a educação de surdos contribuem para o desenvolvimento e fortalecimento de políticas de inclusão, bem como a existência de indícios que são poucos os trabalhos de pesquisa desenvolvidos nessa área.

No intuito de conhecer os estudos que foram desenvolvidos e publicados sobre a temática, com vistas a um levantamento preliminar e seleção de materiais bibliográficos atualizados, foram encontrados apenas nove trabalhos.

Procedeu-se um mapeamento de produções no portal de *Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), a partir dos descritores: Aprendizagem, Surdos e Educação Superior; que são os três conceitos que perpassam fortemente os objetivos do estudo; entre os anos de 2005 e 2016. A seleção das pesquisas foi realizada com os dispositivos de filtro do sítio eletrônico, tendo sido critério de inclusão na amostra: apenas trabalhos de mestrado na *Grande área e Área de conhecimento*: educação das Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFSM, FURG, UFRGS, UFPEL, UFFS e UFCSPA). O critério do período escolhido (2005 a 2016) foi traçado assim, pois coincide com a regulamentação da língua de sinais, a publicação do Decreto 5625/2005 que oficializa a língua de sinais e dá o direito a educação para pessoas surdas nesta língua e a opção pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, considerando que o presente estudo é originário dessa região, o que possibilita a identificação de fatores de comparabilidade para a análise dos dados.

O resultado desta busca foram 624 trabalhos de Mestrado, publicados entre os anos de 2013 e 2016. Anterior a estes anos não foram encontradas dissertações com os descritores de busca definidos, sendo 159 trabalhos em 2013, 176 em 2014, 164 em 2015 e 125 em 2016. Esses trabalhos foram desenvolvidos em quatro universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com 258 trabalhos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com 227 trabalhos, Universidade de Pelotas (UFPEL), com 99 trabalhos e, Universidade do Rio Grande (FURG) com 40 trabalhos. (Fig. 1).

Figura 1 - Dissertações e teses com os descritores “Estratégia de Ensino, Surdos e Educação Superior”, no período de 2005 a 2016.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, com dados coletados no Portal de Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018).

Descrição da Figura 1: Gráfico com linhas na vertical informando números de zero a 200 de baixo para cima, possui quatro colunas na cor azul abaixo das colunas os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 respectivamente e acima das colunas os algarismos 159, 176, 164, 125 referentes a quantidade de Dissertações encontradas nos respectivos anos.

Dos trabalhos selecionados e leitura dos títulos, constatou-se que apenas nove tinham relação direta com os objetivos do presente estudo. Havia trabalhos com foco no currículo, ou na língua de sinais e alguns no processo de escolarização que foram descartados para essa análise.

Procedeu-se a leitura dos resumos dos nove trabalhos selecionados, encontrando questões como: a opinião docente sobre a educação de surdos, dificuldades que interferem na aprendizagem e no desempenho, responsabilidades e dificuldades na aprendizagem, também a importância das ações formativas dos cursos de formação inicial e o comprometimento dos professores com os acadêmicos, intervenções pedagógicas na Educação Superior, adaptação curricular,

acesso e desafios significativos na implementação das ações de permanência para os acadêmicos cotistas a partir das ações afirmativas. Dentre esses estudos, apenas um foi direcionado aos elementos desta pesquisa, cujo título: “Acesso e Permanência no Ensino Superior: Estratégias de governo da conduta de alunos surdos incluídos” (GOULARTE, 2014). Esta pesquisa se aproximou dos objetivos do presente estudo, por trazer as percepções dos próprios acadêmicos surdos sobre sua inclusão na Educação Superior mas, ainda assim, se difere por ter seu viés numa perspectiva pós-estruturalista, que se articula com as teorias de Foucault e a noção de governamentalidade.

Mesmo com um quantitativo pouco expressivo de estudos encontrados, foi possível identificar que as pesquisas buscam tratar tanto sobre o acesso quanto a permanência dos acadêmicos surdos na Educação Superior, sendo importante ressaltar que tratam das particularidades de certas realidades o que não permite, em alguns casos, generalizar os resultados e conclusões apresentadas. Entretanto, os estudos auxiliam em outros aspectos, tais como as questões da aprendizagem e o processo de inclusão, discussões sempre tão necessárias, seja pela identificação de poucas pesquisas na área, seja pela questão em si da inclusão das pessoas com surdez nos espaços sociais.

A partir destas questões, essa dissertação busca explicitar as contribuições dos acadêmicos que ingressam na Educação Superior, quais suas percepções acerca das estratégias de ensino e o quão importante estas estratégias são para a aprendizagem destes acadêmicos no contexto da Universidade. Esta pesquisa também traz sugestões de estratégias de ensino oriundas da interpretação dos resultados.

O presente estudo é composto por quatro capítulos: o primeiro nomeado “Processos de aprendizagem” e aborda uma breve contextualização das teorias da aprendizagem em Psicologia e em Educação que visam compreender o processo de aprendizagem. Este capítulo subdividido em duas partes: “Teorias e Desenvolvimento dos Processos do Aprender: inteligência única ou diferenciada?” e “Teorias da Aprendizagem: contextualizar para refletir?”

A partir destas teorias foi selecionado como perspectiva fundamental para análise das estratégias de ensino a teoria de Gardner que é retratada em “Breve

Contexto das Múltiplas Inteligências de Gardner: singularidades podem ser desenvolvidas?” e “Estratégias de Ensino: de onde se parte para onde se quer chegar?” que pontua formas diferenciadas de estratégia de ensino e aprendizagem que visa acadêmicos reflexivos que coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimentos. Isso é corroborado por Smole (1999) ao considerar que a escola ao usar a “teoria de Gardner deve ter como propósito desenvolver as inteligências e auxiliar as pessoas a atingir harmonia em seu espectro de competências. (SMOLE, 1999, p. 19), podendo ser interpretada pela valorização das pessoas que dela participam, para além de suas diferenças.

E, por último, na mesma seção, em “Inteligências Múltiplas e a Surdez: É possível prover Habilidades Diferenciadas?” apresenta-se uma relação entre a surdez e a Teoria das Inteligências Múltiplas, realizando um fechamento dos efeitos da teoria sobre as estratégias de ensino utilizadas como forma de estimular as habilidades ou inteligências na promoção da aprendizagem.

O segundo capítulo “Educação de Surdos: conhecer para incluir” refere-se ao contexto histórico da surdez em “Contextualizando a Surdez: da incapacidade para o Ensino Superior”, bem como as Políticas de Inclusão na Educação Superior que se articulam em “Universidade: Inclusão/excludente?”.

No terceiro capítulo “Caminhos percorridos”, são apontados em “Tipo de Estudo”, como se deu o movimento da pesquisa, bem como em “Local, Período, População” a justificativa pelo campo da pesquisa, em “Técnica de Coleta de Dados” e “Método de Análise” como a dissertação foi realizada, os materiais da pesquisa e o corpus e “Questões Éticas” que perpassaram esta pesquisa.

No quarto e último capítulo intitulado “Acadêmicos Surdos na Educação Superior: resultados e discussão” os resultados da investigação (encontrados a partir da entrevista e do questionário realizados) foram cruzados com os elementos teóricos que balizaram o estudo e são apresentados em “Universidade para Todos?” com o perfil traçado dos acadêmicos respondendo se há acessibilidade em sala de aula e se ainda há dependência do Tradutor/Intérprete de Libras, como o acadêmico acompanha os conteúdos em sala de aula e se há dúvidas. Em “Aprendizagem: Estou incluído ou apenas estou na Universidade?”, são apresentadas as formas que este acadêmico se vê incluído na Instituição e como faz para estar neste espaço.

Em “*Professores Inclusivos?*” e “*Relação Professor/Acadêmico: Meu professor me reconhece?*” são trazidos trechos dos acadêmicos e dos professores quanto ao entendimento acerca da surdez, do papel do Tradutor/Intérprete e do quanto o professor conhece e respeita a diversidade dos acadêmicos surdos. Na categoria “*Estratégias de Ensino: Sou acadêmico e também possuo singularidades além da surdez*”, são retratadas as respostas que os acadêmicos trazem sobre qual melhor metodologia apresentada com quadro de sugestões de atividades mencionadas por eles, o que prejudica o que colabora para a aprendizagem e quais professores marcaram sua trajetória acadêmica. Todos estes itens buscam contemplar os objetivos e as categorias elencadas anteriormente.

Por fim, nas “*considerações Finais*”, se apresenta o que a Instituição tem como elementos primordiais acerca das estratégias de ensino para os acadêmicos surdos que podem repercutir em novas pesquisas face ao cenário político educacional da atualidade. Importa o desenvolvimento e os processos de aprendizagem de pessoas autônomas e criativas, que possam contribuir em uma sociedade de todos.

1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Gardner, a escola precisa superar o pensamento 'estilo QI', e não mais enfatizar os testes padronizados, a procura de um indivíduo médio e de leis gerais de aprendizagem. (SMOLE, 1999, p.20).

As instituições de Educação Superior têm o grande desafio de formar profissionais que irão atuar no mercado de trabalho e que irão contribuir para o que diz respeito a uma educação crítica e para a cidadania e o desafio se torna ainda maior quando o acadêmico inserido nestas instituições é um sujeito surdo. Quando se refere a Educação de Surdos é necessário reportar aspectos únicos desse sujeito como a vivência em um contexto linguístico diferente e principalmente numa experiência prioritariamente visual.

Ao longo do tempo a comunidade surda vem lutando pelo reconhecimento da Libras, para que ela seja entendida e aceita não apenas como uma ferramenta de aprendizagem, mas como primeira língua das pessoas surdas (tendo, dentro da perspectiva bilingue, a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua). Atualmente o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais no seu artigo 3º e prevê que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento e no curso de Fonoaudiologia e também será oferecida como disciplina curricular optativa nos demais cursos de Educação Superior e na Educação Profissional.

Apesar de crescente, a demanda do ingresso de pessoas surdas na Educação Superior ainda pode ser considerada recente e, os resultados aos poucos evidenciam, isso acontece provavelmente, pelo fato de alguns acadêmicos não terem o preparo necessário para chegar a uma universidade, os poucos que chegam enfrentam barreiras de comunicação (entre outras) para permanecer no curso até sua conclusão.

A falta de orientação dentro do espaço universitário como, por exemplo, tramitações burocráticas, se tornam um obstáculo para os recém ingressantes que precisam se adaptar a esta nova rotina, e em muitos casos esse obstáculo pode dificultar a ambientação do calouro à instituição (TEIXEIRA et al., 2008).

A principal barreira na aprendizagem do acadêmico surdo é que há poucos profissionais Intérpretes de Libras no mercado de trabalho, pois a Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010) que regulamenta a profissão ainda é muito recente, todavia aos poucos esse profissional ganha espaço e reconhecimento e se faz necessário para cobrir a condição linguística que é a principal diferença na educação dessas pessoas. Entretanto, não é somente essa adequação que garante ao acadêmico surdo seu sucesso na aprendizagem, também é preciso professores, coordenadores e gestores preparados para fazer a adaptação curricular e didática, para atuar juntamente com o intérprete. A presença desse profissional dentro da sala de aula é uma realidade na UFSM.

Refletir sobre a aprendizagem a partir do desenvolvimento das competências cognitivas é importante desde o ingresso dos acadêmicos na Educação Superior com intuito de se obter uma iniciação de um futuro profissional que atuará no mercado de trabalho, por isso é fundamental que possibilite aos acadêmicos uma reflexão da função profissional, do cotidiano universitário, da aprendizagem que possui conteúdos formativos e que ao longo do curso os sujeitos podem aprimorar e desenvolver até a sua formação.

A complexidade de ensinar está diretamente ligada com a aprendizagem do acadêmico e como ocorrerá a formação do futuro profissional, toda a trajetória dos acadêmicos precisa perpassar por experiências e vivências da profissão, afinal “A experiência universitária pode ainda oferecer ferramentas para o desenvolvimento do juízo crítico, facilitando a emergência de atitudes mais autônomas” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 193).

Por outro lado, também o processo de ensino-aprendizagem assume um significado amplo, problematizador. O professor tem sua estratégia e jeito de ensinar, o estudante tem seu jeito de aprender, essas concepções são corroboradas pelo conceito de Inteligências Múltiplas desenvolvido por Howard Gardner.

Esse autor, na década de 1980, propôs outras maneiras de avaliar as inteligências das pessoas, mostrando que o ser humano possui habilidades e competências complementares, sendo considerado o ser humano como um todo é denominada a Teoria Simbólico-Cultural de Gardner (GARDNER, 1994).

1.1 TEORIAS E DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DO APRENDER: INTELIGÊNCIA ÚNICA OU DIFERENCIADA?

A aprendizagem sempre esteve associada a inteligência sendo necessário esclarecer: O que é ser inteligente? Segundo o Dicionário Aurélio da língua portuguesa (1999): [Do lat. *Intelligentia*.] S.f. 1. Faculdade de aprender, apreender ou compreender, percepção apreensão, intelecto, intelectualidade. Ou seja, são formas de se entender alguma coisa de acordo com sua experiência, suas vivências, sem ter apenas uma resposta ou padrão para o que se está sendo dito ou lido.

É uma palavra que ganha diferentes interpretações, de acordo com áreas específicas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia em que há distintos enfoques adotados para definir inteligência humana. Em busca de estudos que reexaminam o conceito de Inteligência há teóricos que rompem com a noção tradicional do termo, como o psicólogo Norte-Americano Howard Gardner que se opõe a inteligência poder ser medida por instrumentos padronizados como testes de Q.I (GARDNER, 1994).

O Ensino, com enfoque em uma perspectiva que não há um padrão de inteligência e de aprendizagem, supõe que todos são capazes de aprender, de acordo com seu ritmo e singularidade, e que os próprios acadêmicos surdos e professores reflitam sobre a inclusão na Educação Superior, a fim de analisar quais estratégias podem ser utilizadas para que os alunos surdos ingressem na instituição e nela permaneçam.

1.1.1 Teorias da aprendizagem: contextualizar para refletir?

A aprendizagem ocorre de maneira planejada ou intencional, e o seu grau de importância depende do que o conteúdo significa para quem está aprendendo. A aprendizagem tem sido um dos temas de bastante interesse em diferentes áreas e há estudos no campo da educação que procuram compreender o processo de aprendizagem humana e como este é fundamental para a sobrevivência pessoal e para o grupo. Esta área de investigação ganhou destaque com o advento da

psicologia, teorias que buscam conhecer a relação entre um novo conhecimento adquirido e seus resultados e circunstâncias para o ser humano.

O campo de investigação terá como referência as teorias de aprendizagem que surgem das abordagens educacionais que se diferenciam pela maneira que apresentam a aprendizagem, algumas a partir do comportamento, outras pelas capacidades cognitivas e ainda pelos aspectos humanos, e servem como referência até hoje para estudos nesta área.

As principais abordagens educacionais são a tradicional, a cognitivista, a comportamentalista, a humanista e a sociocultural, que devem ser estudadas com propósito de uma ação pedagógica (MIZUKAMI, 1986, LEFRANÇOIS, 2008).

A abordagem tradicional considera o ensino-aprendizagem fundamentado em uma prática educativa a partir de transmissão através dos anos com um ensino centrado no professor, para essa abordagem o adulto é um homem “pronto” e o acadêmico ainda precisa ser atualizado (MIZUKAMI, 1986, p. 8). Parte do pressuposto que as atividades mentais do ser humano sejam a capacidade de acumular, armazenar, incorporar informações e que o conhecimento é transmitido restritamente pela escola e precisa ser armazenado pelos acadêmicos cabendo a estes apenas memorizar o conhecimento, lhe atribuindo uma função insignificante quanto à aquisição dos mesmos.

Nesse sentido a educação é como um produto de transmissão de ideias sem ênfase no processo. O processo de ensino-aprendizagem por esta abordagem subordina-se a instrução, a partir de um modelo pedagógico, como se fosse uma receita que consiste apenas na aquisição de informações, com preocupação na quantidade de conceitos aprendidos, sem interesse de refletir sobre eles.

Já a cognitivista defende que a aprendizagem depende diretamente dos conhecimentos prévios que o indivíduo possui. Jean Piaget, principal teórico desta abordagem, descobriu que o ser humano se desenvolve a partir da interação com o mundo e a aprendizagem acontece a partir de um processo gradativo, a criança vai se capacitando em níveis cada vez mais complexos do conhecimento, seguindo uma sequência lógica. Piaget pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis e aprende construindo e reconstruindo seu pensamento, através de assimilação e acomodação das suas estruturas, para as

quais denomina estágios: Sensório-motor, Pré-operatório, operações concretas e operações formais. Nesses estágios o indivíduo organiza diferentes maneiras de interagir com a realidade, percebendo que a inteligência forma-se por meio de adaptações, quando o esquema torna-se insuficiente para responder a novidades, é modificado, dessa forma, a interação com o mundo externo vai reduzindo gradualmente o egocentrismo.

Todos os indivíduos passam por estes estágios, porém o início e o término de cada um deles dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. O processo educacional consiste em provocar o desequilíbrio no acadêmico sendo possível a construção do conhecimento a partir de uma progressão intensamente vivida. O processo de ensino-aprendizagem tem por finalidade desenvolver a inteligência a partir das atividades do sujeito com o meio, implica em assimilar objetos a esquemas mentais, compatíveis com o estágio que se apresenta. A aprendizagem está fundamentada no processo que se realiza e não no produto, ou seja, se dá no decorrer do desenvolvimento (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem comportamentalista ou behaviorista foi desenvolvida por John Watson e Petrovich Pavlov, mas foi Skinner que a popularizou com dois tipos de aprendizagens a partir de experiências com animais em laboratórios: respondente e operante. A aprendizagem respondente são respostas que se referem às reações do organismo, condicionadas ou não, classificadas como estímulo e resposta, na operante não há nenhum estímulo, não são evocadas, são reforços responsáveis pelas repetições de comportamentos. Em seus experimentos Skinner moldava o comportamento a partir de estímulos e respostas e recompensava as ações boas e ruins. De acordo com essa teoria, a maneira que o indivíduo aprende é basicamente a partir de mudanças de comportamentos que são ensinados a partir de reforços imediatos e que é possível de ser mensurado, e para isso são necessárias condições físicas, psicológicas, ambientais e sociais. O comportamento humano pode ser modelado e reforçado e o conteúdo tem como objetivo desenvolver as habilidades e competências. O objetivo da educação, a partir desta teoria, é transmitir conhecimentos éticos, práticas sociais ligadas à cultura, para esta abordagem a aprendizagem está ligada às mudanças, tendências comportamentais resultantes das práticas do indivíduo. O ensino-aprendizagem objetiva mudanças

comportamentais adequadas e eficazes, não havendo um modelo ideal, apenas é preciso um aluno, um objetivo e um plano a ser alcançados, a ênfase está em estruturas e elementos que irão conduzir a caminhos adequados, que deverão ser percorridos com o objetivo de chegar a um comportamento desejado, garantindo, assim, a aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Maslow e Rogers são os representantes da abordagem Humanista, defendem que cada pessoa faz seu próprio percurso com responsabilidade para decidir o que quer aprender tornando-se, assim, autônomo do seu processo de aprendizagem. Remetem a uma reflexão sobre o processo de aprendizagem da educação tradicional, instigando ao desenvolvimento de um posicionamento crítico no sentido de propor mudanças a esse processo e apontar caminhos para a construção de uma aprendizagem mais significativa, pois quando o acadêmico busca o conhecimento de acordo com seus interesses a aprendizagem tende a ser mais eficaz, por isso o professor não pode ensinar diretamente a alguém, mas sim facilitar a aprendizagem.

A educação tem um significado mais amplo, não mais centrada na escola ou em uma instituição de ensino, ela se torna uma educação centrada na pessoa e a escola, nesta abordagem, respeita o crescimento pessoal, oferece condições e possibilita autonomia do acadêmico, assim como o processo de ensino-aprendizagem que implica em técnicas de direção a pessoa à sua própria experiência a não diretividade que consiste em confiar e respeitar o acadêmico.

A abordagem sociocultural, defendida por Vygotsky, aborda a aprendizagem como importante para o desenvolvimento e acontece através da interação do sujeito com o meio com ênfase na dimensão sócio histórica, na e pela linguagem. Nessa perspectiva o sujeito é um ser pensante, dentro de um espaço e tempo onde ocorrerá a sua aprendizagem que está diretamente ligada a interação entre os sujeitos. Para Vygotsky a aprendizagem está na capacidade de realizar atividades entre sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o intermédio daquilo que o sujeito já realiza individualmente - Desenvolvimento Real - para aquilo que pode adquirir com a ajuda de um mediador - Desenvolvimento Potencial.

A proposta de Paulo Freire é também centrada nesta abordagem onde a educação não é centrada apenas na escola, ou em um processo de educação

formal. A escola, segundo o autor, “é uma instituição que existe num contexto histórico e de uma determinada sociedade” (MIZUKAMI, 1986, p. 96).

A Teoria das Inteligências Múltiplas criada pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner na década de 1980, compreendeu inicialmente sete tipos de inteligências: linguísticas, lógico-matemática, espacial, cinestésica-corporal, musical, intrapessoal, interpessoal e naturalista. Cada indivíduo possui diversidades de inteligências, algumas em maior outras em menor grau, mas nenhuma menos importante, o desenvolvimento da inteligência depende de fatores biológicos, relacionais, históricos e culturais, muitas vezes ignoradas em detrimento da linguística e lógico-matemática. Desta forma é possível pensar que cada ser humano processa sua aprendizagem de forma diferente, compreendendo de acordo com suas habilidades que são apresentadas por Gardner, para que sejam refletidas no modo como são repassados os conhecimentos (GARDNER, 1994).

A partir desta breve explanação das principais abordagens, é possível perceber que há variadas formas de interpretação do conceito de inteligência que influenciam a maneira como são organizados os processos educacionais, adequados de acordo com tempo e espaço, que também sofrem mudanças nos estudos. Até então a temática inteligência perpassa como uma construção do sujeito a partir de um processo hereditário, uma interação (seja com o meio, seja com o outro) que se constrói ao longo do tempo, possível alvo de mensuração e atribuída a poucos.

As diferentes abordagens podem ser usadas de acordo com um objetivo específico como, por exemplo, a comportamentalista para uma tarefa de caráter repetitivo, a cognitivista para resolução de problemas táticos em que há regras e fatos definidos, as construtivistas para lidar com problemas em que não há necessidade de uma reflexão instantânea e a teoria das inteligências múltiplas que faz de cada ser humano único e que seja reconhecida a sua individualidade e a partir dela que será centrada a análise.

1.2 BREVE CONTEXTO DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE GARDNER: SINGULARIDADES PODEM SER DESENVOLVIDAS?

No início do século XX, Alfred Binet e seu colega Théodore Simon projetaram os primeiros testes de inteligência com intuito de classificar as crianças com menor rendimento das demais, separando-as em sua série correspondente, a partir destes testes era possível quantificar a inteligência que se baseava em questões que identificariam sua capacidade intelectual, ou seja, o quociente de inteligência conhecido como QI (GARDNER, 1994).

Este tipo de instrumento foi amplamente difundido para ser usado com as mais variadas finalidades: na escola, em vagas para empregos, para justificar comportamentos sociais. Por isso a maioria dos psicólogos tinha como uma importante utilidade social, mas que em muitas vezes serviu para rotular e classificar. Ainda é possível perceber essa forte concepção quando nos deparamos com o julgamento de alguém ser mais ou menos capaz e/ou inteligente que outro. Houve muitas críticas por parte de estudiosos em relação a esta teoria, que detectaram problemas no uso dos instrumentos e aspectos de contextualização em que eram usados.

Jean Piaget foi um dos autores que teve interesse em trabalhar no laboratório de Simon observando os erros que as crianças cometiam quando tentavam resolver questões nos testes de QI, acreditando que o mais importante não era a precisão da resposta, mas o processo de raciocínio para elaborar sua resposta.

Os testes de QI não avaliam como ocorre o processo para resolver um problema, mas apenas como a pessoa chega a resposta correta, representando apenas a avaliação do intelecto humano. Em oposição a isto, Piaget desenvolveu em sua teoria uma concepção de sujeito que constrói o conhecimento a partir de sua interação com o mundo, ou seja, o conhecimento evolui desde as reações mais iniciais (reflexas) enquanto bebê, até as mais complexas no estágio final enquanto adolescente:

No lado positivo, Piaget levou as crianças a sério; ele propôs para elas problemas importantes (particularmente extraído do campo científico) e apresentou evidências de que, em cada estágio, a mesma estrutura organizada subjacente pode ser discernida entre uma ampla gama de operações mentais. (GARDNER, 1994, p. 16).

Na década de 80, do século XX a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner remete a uma visão pluralista de que as pessoas manifestam as mais distintas habilidades, sugerindo um reconhecimento mais abrangente das capacidades cognitivas diversas das pessoas e de seu modo de vida, indo de encontro aos testes mensuráveis de QI criados no século XX por Alfred Binet e Theodore Simon (GARDNER, 1994). A definição de Inteligência vai muito além do conceito unitário de cognição humana, a pesquisa de Gardner revelou uma apreciação inovadora de inteligência, como a capacidade de resolver problemas ou de gerar novos problemas a serem resolvidos ou ainda de fazer algo que é valorizado em sua própria cultura (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000).

Além do sistema linguístico e lógico matemático, em seu livro de 1983 intitulado *Estrutura da Mente*, o autor defende a existência de inteligências múltiplas a partir de estudos feitos com crianças prodígio, indivíduos normais, adultos normais, especialistas em diferentes linhas de pesquisa e indivíduos de diversas culturas (GARDNER, 1994). Este estudo desafia a visão tradicional de inteligência única, até então aceita, identificando inicialmente sete inteligências: A Linguística, a Lógico-matemática, a Espacial, a Musical, a Cinestésica-corporal, a Intrapessoal e a Interpessoal. Logo mais, no século XXI, foram definidas outras três inteligências: a Naturalista, a Existencialista e a Espiritual (GARDNER, 2001). A maioria dos autores contempla oito inteligências, englobando as inteligências naturalistas, existencial e espiritual em uma denominada Naturalista, e este foi o padrão adotado nesta dissertação.

Ao apresentar a lista dos oito tipos de inteligências, o autor enfatiza a importância de considerar e reconhecer a existência da pluralidade de intelecto diferente do que predomina na maioria das vezes em sala de aula. A concepção de inteligências múltiplas reconhece que as pessoas são diferentes e têm estilos diferenciados de aprendizagem. Tem como propósito ajudar as pessoas a encontrar sua harmonia a partir de um equilíbrio que se sintam mais engajadas e competentes, portanto mais inclinadas a servir a sociedade de maneira construtiva (SMOLE, 1999).

A Inteligência Linguística, é de fato a competência que parece ter uma abrangência maior e que mais tem implicação no desenvolvimento das outras

inteligências, pois a linguagem é indispensável à sociedade, o autor apresenta quatro importantes mecanismos elementares à inteligência linguística: fonologia, sintaxe, semântica e pragmática, tendo seu poder persuasivo de convencer outras pessoas de uma ação, o potencial mnemônico de usar como ferramenta para lembrar de alguma informação através de listas, instruções, explicações de conceitos e reflexão sobre a própria linguagem (GARDNER, 1994).

A fala pode ser encontrada no balbucio tanto em crianças ouvintes quanto em crianças surdas. Por volta dos dois anos acontece a extinção destes por parte das crianças surdas devido a falta de feedback auditivo e nas crianças ouvintes se dá o início do pronunciamento de palavras únicas, passando por sequências de complexidade, para sentenças com orações a frases, que se aproximam bastante da sintaxe adulta por volta dos 4 anos. A inteligência linguística não se dá apenas de forma auditiva, pois os surdos adquirem a linguagem naturalmente, embora de maneira diferente das pessoas ouvintes, ou seja, através do que poderia se entender como sistemas gestuais (GARDNER, 1994).

Esta inteligência é normalmente encontrada em escritores, poetas, redatores, oradores, líderes políticos, publicitários e jornalistas, quanto mais exercitadas as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita em crianças, esta inteligência mais facilmente desenvolverá habilidades verbais que servirão para toda vida.

Diferente da Inteligência linguística, a inteligência Lógico-Matemática tem início com o mundo dos objetos. É ordenando, reordenando, avaliando sua quantidade que a criança adquire seu conhecimento inicial. O desenvolvimento lógico-matemático é descrito por Gardner a partir de pesquisas de Piaget que designa que este desenvolvimento deriva a partir das nossas ações sobre o mundo, começando desde bebê, explorando todos os tipos de objetos e como estes se comportam enquanto em contato com eles. Até os 18 meses a criança só reconhece os objetos em contato com ela, após esta idade é possível reconhecer os objetos mesmo quando retirados de seu contato e a referir-se a ele mesmo em sua ausência, sendo capaz de agrupar objetos por classes ainda sem aspecto quantitativo (GARDNER, 1994).

Entre quatro e cinco anos a criança já é capaz de contar mecanicamente uma série de números, por volta dos seis ou sete anos a criança já sabe contar o número

de objetos, comparar e determinar qual tem mais quantidade. Essa inteligência determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e a capacidade de solucionar problemas matemáticos. Normalmente encontrada em matemáticos, cientistas, engenheiros, investigadores policiais, advogados e contadores (GARDNER, 1994).

A Inteligência Espacial está diretamente ligada a capacidade de perceber o mundo visual com precisão. Assim como a lógico-matemática, tem a relação com o objeto possibilitando perceber os formatos e características. Do mesmo modo que a inteligência linguística, não depende dos canais auditivos-orais, podendo ser desenvolvida por indivíduos surdos, a inteligência espacial, apesar de extraído da esfera viso-espacial, pode ser desenvolvida por uma pessoa cega. Por isso Gardner não faz ligação desta inteligência a modalidade sensorial específica.

Para Piaget a criança, no início escolar, marca o advento das operações concretas, tornando-se capaz de manipular imagens e objetos no domínio espacial e, a partir da adolescência, conseguem identificar espaços abstratos com regras formais

O domínio espacial tem uma progressão desde bebê, quando começam a se movimentar no espaço, passando para a criança ao formar e manipular imagens mentais e finalmente na adolescência em fazer relações espaciais com proposições. Quando estimulados com frequência, o pensamento visual estimula as operações mentais em geral não realizadas nos modos verbais. (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000). Normalmente encontrada em arquitetos, pilotos de Fórmula-1, navegadores, escultores e pintores.

A Inteligência Musical caracteriza-se por perceber sons, tom, melodia, ritmo e frequência e distingui-los. A competência musical precoce pode ser estimulada pelos pais, pois esta capacidade nas crianças facilita na aprendizagem de outros conteúdos escolares e estimula a criatividade. Normalmente encontrada em artistas, compositores, maestros e fabricantes de instrumentos musicais (GARDNER, 1994).

Cinestesia é o sentido pelo qual o corpo é percebido, por isso a Inteligência Cinestésica-corporal, envolve a habilidade de expressar-se através do corpo, a fim de resolver problemas, manipular objetos, sintonizar habilidades físicas, ampliar a interação das pessoas através do pular, dançar, jogar, entre outras. Desenvolver

este tipo de inteligência através das atividades citadas ajuda a aguçar sentidos como olfato, paladar e expressões corporais. Normalmente encontrada em bailarinos, atores, atletas, esportistas, inventores, mímicos, pilotos de corrida.

As inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal), assim definidas por Gardner, consideram as características que giram em torno de outras pessoas. A aprendizagem do sistema simbólico e a cultura a que pertencem definem as inteligências pessoais.

A intrapessoal é a capacidade de conhecer, administrar emoções, distinguir e controlar sentimentos, sabendo os próprios limites em busca de uma felicidade pessoal, a autoestima, havendo uma consciência das próprias potencialidades e fraquezas, capazes de refletir sobre suas emoções. É importante a criança sociabilizar a partir de uma ressignificação de ser singular em sua maneira de pensar e agir. Pais e professores podem ser mediadores e incentivar desde cedo o senso do EU e do indivíduo. É normalmente encontrada em romancistas, terapeutas, sábios, filósofos, gurus, pessoas com um profundo senso do eu místico.

A Inteligência Interpessoal volta-se para o outro. O indivíduo compreende e interage com as pessoas, tem um bom relacionamento e a sensibilidade de se identificar com o outro, com seus temperamentos, humores e intenções. Nas crianças e jovens que possuem essa habilidade ela geralmente se manifesta naqueles que assumem a liderança, ou que conseguem reconhecer e se preocupam quando os outros não se sentem bem.

Inteligência Naturalista foi incluída por Gardner em 1995, baseado nas características que definem as demais inteligências, o autor reconheceu a naturalista como uma inteligência distinta, descrevendo como a capacidade de reconhecer a fauna e a flora, fazendo distinções coerentes entre grupos e espécies, percebendo suas diferenças e possíveis relações (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000).

O desenvolvimento desta inteligência não depende da interação direta com o mundo natural, muito menos de observação visual, pois até mesmo indivíduos cegos conseguem perceber espécies através do toque ou de sons. Dentro desta definição de inteligência está a Inteligência espiritual que traz grandes líderes religiosos como Buda, Gandhi, Martin Luther King, que são indivíduos que têm uma ligação com o resto do mundo, e um alto nível de consciência, e a inteligência existencial que são

indivíduos que têm a capacidade de fazer relação dos significados da vida, sentido da morte (GARDNER, 2001). Este tipo de inteligência, quando desenvolvida em crianças, enriquece o estudo de todas as demais disciplinas. A educação ambiental intensifica a habilidade naturalista, a criança formula teorias de por que as coisas parecem ser como são e a mediação de um adulto para que possa compartilhar suas descobertas e percepções, oportuniza manter ativa suas habilidades e desejos.

A proposta de Gardner ao referenciar estas oito inteligências é tratar de expandir o conjunto de potenciais que o ser humano possa ter de acordo com sua genética, intervenção precoce e interação, a partir disso desenvolverá uma ou mais inteligências, com oportunidade para seguir adiante.

O sistema educacional está imerso a todos os tipos de inteligências, e precisa elucidar as diversidades nas formas particulares de aprendizagem, a fim de entender melhor o funcionamento destes processos, pois as capacidades que são vinculadas as inteligências são os meios reais para adquirir as informações. A sala de aula é considerada o local para a aprendizagem especializada e formal, mas há muitos lugares que também são pertinentes para isso. Nas sociedades há diferentes cenários para desenvolver a aprendizagem, e muitas das inteligências citadas por Gardner não são valorizadas em alguns contextos de aprendizagem.

Algumas sociedades valorizam mais o conhecimento interpessoal, outras o conhecimento linguístico, acompanhado do lógico-matemático dependendo das necessidades encontradas no cenário educacional de determinada sociedade. Por exemplo, há anos atrás, em que o ser humano usava da caça, agricultura para sua sobrevivência, os conhecimentos eram compartilhados, e os jovens adquiriram estes conhecimentos cedo, através de observação e imitação dos adultos sem qualquer treinamento especializado ou código em específico, já na sociedade escolarizada, o conhecimento especializado é mais comum. (GARDNER, 1994).

A partir das Inteligências Múltiplas é possível melhorar a aprendizagem em qualquer disciplina, que vá além do currículo tradicional, pois ela leva em conta diferentes habilidades, garantindo a compreensão dos conteúdos a fim de aplicá-los em sua vida. Não é uma tarefa fácil, pois são necessárias mudanças na forma de aprender, o que pode ser benéfico para todos os envolvidos no processo.

1.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO: DE ONDE SE PARTE PARA ONDE SE QUER CHEGAR?

Na Educação Superior, um dos grandes desafios do professor da atualidade é ser inovador, é organizar e selecionar as melhores ferramentas para que os acadêmicos se apropriem do conhecimento. A necessidade de mudanças nas metodologias utilizadas pelos professores está com base nas estratégias¹ voltadas a avaliar criticamente de forma que viabilizem uma aprendizagem ativa, que busque dar ao acadêmico a autonomia na construção de seu aprendizado dando qualidade ao processo.

Para que não ocorram aprendizagens de forma mecânica, quando os professores planejam suas aulas com atividades de características mais ativas, é possível despertar o interesse por aprender. Neste sentido alguns autores como Berbel (2011), Bordenave e Pereira (1982) e Gil (2012) seguem a perspectiva de práticas pedagógicas inovadoras, designadas *Metodologias ativas*, que defendem a aprendizagem a partir do foco pelo acadêmico, Anastasiou e Alves (2009) proporcionam uma reflexão aos professores sobre as questões disciplinares, a organização e formas de elaboração de conteúdos que leve aos universitários conhecimentos reais da função social de uma universidade.

Para Berbel (2011) as *Metodologias ativas* contribuem para a autonomia despertando a curiosidade dos estudantes e são formas de resolver o processo de aprendizagem a partir de experiências. Desenvolver as competências dos acadêmicos visando uma formação crítico social requer mudanças nas formas tradicionais de ensino por *Metodologias ativas* de aprendizagem, por isso tão importante aproximar o conteúdo das vivências, despertando a curiosidade e a autonomia o que é um dos desafios em sala de aula, qual seja a do acadêmico ter uma participação em sala de aula.

A aprendizagem, de acordo com a os estudos da psicologia, “refere-se as modificações nas capacidades ou disposições do homem que não podem ser

¹ Há vários termos usados para se referir aos processos utilizados por professores em aula, aqui será usado o termo estratégia como “a arte de aplicar ou explorar os meios de condições favoráveis e disponíveis, com vista a consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU e ALVES, 2009, p. 68).

atribuídos apenas a maturação” (GIL, 2012, p.57), ou seja, acontece aprendizagem a partir das alterações das capacidades, das atitudes, valores, desejos, entre outros, mas no campo educacional o processo de aprendizagem é mais complexo. É a partir da “aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, pesquisas [...]” (GIL, 2012, p. 57).

O professor que se envolve com o processo de aprendizagem, provoca nos acadêmicos desafios para além de uma simples assimilação de conteúdos que se vê em uma metodologia tradicional, na Educação Superior há a necessidade de despertar e construir pensamentos, com objetivos claros tanto para os professores quanto para os acadêmicos.

Para selecionar estratégias mais atraentes para o desenvolvimento do conteúdo é importante que os professores se interessem em conhecer mais especificamente a aprendizagem através de algumas características relevantes como, reconhecer as diferenças individuais, motivar os acadêmicos estabelecendo um relacionamento amistoso, demonstrando a importância dos conteúdos para a aprendizagem, mantendo a atenção em sala de aula a partir da organização do material a ser apresentado. Estimular os acadêmicos a criticar, a participar, dar sugestões e assim fornecer os *feedbacks* necessários, bem como criar condições que evitem a memorização da aprendizagem como, por exemplo, tarefas e discussões que favoreçam o esclarecimento e a aplicação dos conhecimentos. O professor deixa de ser apenas o emissor e assume, também, o papel de mediador com diversas estratégias que, segundo Gil (2012), incluem métodos, técnicas, meios e procedimentos de ensino e não apenas a aula expositiva. A predominância de conteúdos em aulas expositivas reforça a mera transmissão de conteúdos (ANASTASIOU; ALVES, 2009), mas a mais adequada para o público de acadêmicos é de acordo com o seu propósito (GIL, 2012).

Quando se tem o desafio de mudar o processo de ensino e aprendizagem, há incertezas para o professor e muitas vezes receio, pois há necessidade de lidar com o novo, com questionamentos, críticas e resultados a serem alcançados. Tudo isso adjacente a obrigação de vencer os conteúdos programáticos, mas muitas vezes vencer os conteúdos não garante a qualidade do ensino e de aprendizagem.

Há muitas possibilidades de realizar a autonomia da aprendizagem a partir de estratégias diferenciadas. Será abordado aqui neste capítulo as *Metodologias ativas* proposta por Berbel (2011) e as Estratégias de Ensino de Anastasiou e Alves (2009).

As *Metodologias ativas* podem contribuir na formação crítica dos acadêmicos visando a motivação e a atender as necessidades educacionais (BERBEL 2011), entre elas, há a aprendizagem baseada em problemas é uma possibilidade de desenvolver seu próprio processo de aprendizado diante de problemas ou situações problemáticas, que precisam ser solucionadas, compreendidas.

Assim, possibilita que o acadêmico, a partir do problema apresentado, estude para se capacitar e organize suas ideias para tentar solucionar com discussões, anotações daquilo que não sabem e do que já tem de conhecimento definido. Neste momento o professor deve orientar, apoiar as interações proporcionando que os próprios acadêmicos identifiquem as condições necessárias para solucionar o problema.

Bordenave e Pereira (1982) descrevem a *Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez* que possui cinco etapas: “Observação da realidade e definição de um problema, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação da realidade” (BERBEL, 2011). Compreende-se que os acadêmicos encontram um problema e buscam solucioná-lo, consideram aspectos da realidade para relacionar com os temas de estudos. O acadêmico aprende fazendo, o percurso exercido em constante relação com a teoria e a prática, a construção do conhecimento acontece a partir das vivências dos caminhos metodológicos.

Após a teorização dos pontos-chave, são elaboradas as hipóteses de solução e escolhidas aquelas que serão colocadas em prática e o professor, em todas as etapas, estimula as iniciativas, apoiando a direção do foco maior que é a solução do problema, confirmando as escolhas e conceitos feitos anteriormente pelos acadêmicos, permitindo o pensamento crítico, a consciência da complexidade que envolve um aprendizado social, ético e político que contribui para a formação da cidadania. (BERBEL, 2011).

O procedimento do tipo estudo de caso também é uma das possibilidades das *Metodologias Ativas*, neste aspecto os acadêmicos empregam conceitos que já

foram estudados para analisar e concluir a proposta, para que seja tomada uma decisão. É possibilitado um contato com a situação para que se habitue e analise o conteúdo de diferentes ângulos.

O Método de projetos é uma das modalidades da *Metodologia Ativa* em que o acadêmico busca a informação, discute, conversa, lê, reúne o necessário para transformar o conteúdo aprendido em aula em resolução de um problema da vida. Outra Metodologia Ativa possível de ser utilizada na Educação Superior é a Pesquisa Científica que permite aos acadêmicos saírem do senso comum e desenvolverem conhecimentos mais elaborados com diferentes níveis de complexidade com análises, argumentações, questões mais técnicas, que são propícias a dar mais segurança e novas iniciativas aos acadêmicos, consequentemente uma percepção de que há necessidade de mudanças no aprendizado (BERBEL, 2011).

Uma metodologia sozinha não transforma nem promove uma motivação autônoma, mas a necessidade de buscar diferentes alternativas fortalece e provoca o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamentos, e faz com que os acadêmicos sejam a origem de sua própria ação.

As estratégias de ensinagem, segundo Anastasiou e Alves (2009) tem como ponto de partida a metodologia voltada para o aluno, visando a consecução dos objetivos. São as metodologias dialéticas, em que os professores devem desafiar os alunos a desenvolver para além da memorização de conteúdos, o pensamento deve ser despertado e exercitado, construídos de acordo com as vivências pessoais e de renovação. Para poder escolher as melhores estratégias é necessário conhecer o modo de ser e agir do aluno, para criar reflexões, sistematizações, experimentações a partir das experiências e relatos que cada um possa trazer como um novo fazer pedagógico.

Nas instituições em que processos de profissionalização já ocorrem como experiências sistemáticas, a adoção de novas maneiras de fazer a aula também se torna habitual. Isso porque já existe a preocupação com processos em que o aluno atue de forma significativa, responsável e com crescente autonomia, na busca da construção do conhecimento: supera-se o *assistir pelo fazer aulas*. (ANASTASIOU; ALVES 2009, p. 73).

As aulas expositivas tradicionais dão lugar a aulas expositivas dialogadas, em que professores e alunos interagem entre si e com o conteúdo, Anastasiou e Alves (2009) reforçam que a prática social do aluno é o foco principal para a construção do conhecimento.

Uma das formas de trabalhos que estimula a autonomia são os trabalhos em grupos, que necessitam uma organização e um planejamento em que o acadêmico atuará ativamente. Por isso o processo e o produto desejado devem estar sempre explícitos, é uma estratégia que exige uma mediação tanto do professor, quanto de materiais alternativos como textos e vídeos, e desenvolve as inteligências inter e intrapessoal dos sujeitos, pois terão que ter capacidade de se envolver e interagir com as habilidades de outras pessoas. Será necessário aprender a compartilhar, ter respeito e maturidade.

Reforçamos a ideia de que trabalhar num grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamental a interação, o compartilhar, o respeito a singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. (ANASTASIOU; ALVES 2009, p. 75-6).

As atividades em grupo possibilitam, tanto ao professor quanto ao acadêmico, um desenvolvimento global, pois exigem estudos, produção, defesa, o respeito as ideias do outro, aprender a conversar, negociar e, muitas vezes, ceder.

Anastasiou e Alves (2009) apresentam vinte estratégias por quadros como norteadores para se acompanhar os processos de mudança em sala de aula (p. 79 a 99), entre elas há as aulas expositivas, dialogadas, criação de portfólios, mapa conceitual, estudos dirigidos, fóruns, entre outros. No contexto deste estudo destaco a Estratégia número 8: Solução de Problemas e a Estratégia número 13 Estudo de caso que se repetem nas Metodologias ativas citadas anteriormente. Estas duas se assemelham na questão dos procedimentos pois exigem um pensamento reflexivo, crítico, criativo, a partir de situações novas e uma análise de uma situação real e desafiadora a partir de argumentos bem elaborados que estão de acordo com as vivências dos acadêmicos.

Tanto as *Metodologias Ativas*, quanto as Metodologias Dialéticas trazidas pelas autoras causam efeitos no processo de ensino e aprendizagem em qualquer nível e na Educação Superior não é diferente, pois o papel do professor ganha

relevância ao mesmo tempo em que lhe dá responsabilidade de interação em busca de uma preparação para além do ensino tradicional. A preparação pedagógica do professor que atua na Educação Superior não é uma tarefa fácil, visto que também muitos professores não participam de programas de formação ou aperfeiçoamento. (BERBEL, 2011).

A possibilidade de uma aprendizagem significativa, que tem como objetivo a reflexão, faz com que o pensamento crítico e as habilidades sejam desenvolvidos, assim como as competências, por isso é importante a relação dos conteúdos com a realidade e reconhecer que os acadêmicos têm conhecimentos prévios.

Promover a autonomia é possível a partir do diálogo e quando se utiliza as estratégias de acordo com os objetivos que se quer alcançar, e auxilia os professores a obter o máximo possível de benefícios para ampliar as reflexões significativas que podem ser diferenciais na Educação Superior.

1.4 AS COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E A SURDEZ; É POSSÍVEL PROVER HABILIDADES DIFERENCIADAS?

Atualmente a discussão da inclusão também está voltada para a Educação Superior, apesar de ainda haver poucos acadêmicos na Educação Superior é uma demanda recente neste contexto que necessita de pesquisas. A pessoa com deficiência ingressa na Universidade via processo seletivo e tem seu direito de “ser diferente” assistido pelo programa de reserva de vagas-cotas. No entanto para concluírem os cursos há questões de atendimento diferenciado de acordo com suas necessidades a fim de contribuir para uma educação de inclusão sem exclusão, com condições de equidade que acredite nas capacidades de aprendizagem a partir de potencialidades e diversidades.

A universidade possui um relevante papel na democratização de possibilidades, que enxerga o indivíduo além de suas limitações, rompendo o paradigma de deficiência e compreendendo-o como diferente na forma de aprender, assim oportunizando ao sujeito sua permanência no curso escolhido, possibilitando alternativas adequadas as equiparações oferecidas aos demais acadêmicos da

instituição, com direitos e deveres equivalentes para o desenvolvimento acadêmico, apenas de modos variados.

Quando o surdo ingressa na Educação Superior, a presença do profissional Tradutor/Intérprete de Libras irá mediar o acesso às informações e ao conteúdo por meio da mediação em língua de sinais, mas ainda assim não estará garantido o sucesso na aprendizagem deste acadêmico surdo, visto que o acadêmico irá se adequar ao sistema de acordo com que suas condições permitem. Então cabe a pergunta: ele estará incluído ou apenas integrado?

Os desafios começam na medida em que toda a instituição se prepara para as exigências e reformulações necessárias. Segundo Thoma (2006, p. 2):

Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. E, como base para as reformulações necessárias, tornam-se necessárias investigações sobre as informações e formação dos docentes, as estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, entre outras.

O direito ao acesso até a conclusão do curso do acadêmico surdo não envolve apenas a questão linguística, a aprendizagem é complexa e envolve aspectos psicossociais, culturais e orgânicos, e se dá a partir de motivações e relações do sujeito com o meio e também com o outro. Há a necessidade de interesse por parte do discente para este possa se apropriar do conhecimento a partir da diversidade das interações. O processo de “inclusão excludente” retratado por Thoma (2006, p. 2) “onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer” merece uma reflexão de como a aprendizagem precisa acontecer, a partir de especificidades, não apenas pensando nas determinações legais que garantem os direitos, pois, por si só, promovem o acesso, mas parece não promover as condições para o aprender.

A questão central, definidora de uma política educacional que atenda a formação pelo princípio da equidade e que procure na prática da democracia processos de emancipação e de participação, compreende um

deslocamento da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença. (GIORDANI, 2010, p. 104).

Estar preparado para lidar com as demandas diante da diversidade é desafiador e, muitas vezes, as atitudes diante da surdez podem representar uma barreira e limitar a apropriação dos conhecimentos. O acesso garantido por lei, não garante a aprendizagem, é necessário mudanças de paradigmas e estereótipos em relação a deficiência, requer incorporação de princípios que viabilizem o espaço e que ainda poderá ser considerado como exclusão, pois as pessoas surdas também são diferentes entre si, cada uma tem sua bagagem histórica, não são um grupo a parte da sociedade, são singulares e é necessário estar atento a isso também, não apenas a sua diferença na linguagem.

Quando um professor se depara com um acadêmico surdo é necessário compreender que, para que as condições de aprendizagem sejam as mesmas dos demais acadêmicos, precisa lhe dar oportunidade nas concepções práticas, avaliativas e metodológicas, as condições adequadas irão permitir o desenvolvimento do acadêmico surdo para além de conceitos de deficiência, deixando de ser uma marca.

Fazer a inclusão não é apenas entender a deficiência e se preocupar com os termos e políticas, o acadêmico surdo não pode ser considerado incapaz ou menos inteligente apenas por ser surdo, as dificuldades de aprendizagem deste acadêmico podem ser as mesmas de um ouvinte, mas as dificuldades encontradas pelo acadêmico surdo são normalmente associadas à deficiência. Entender as diferenças não é sinônimo de entender necessidades especiais, os conceitos não se substituem, Scott (1995) (apud SKLIAR, 1999, p. 22) afirma que:

[...] a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana e não como o efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder.

A surdez não pode ser definida somente pelos discursos produzidos a partir dos moldes do discurso dos ouvintes, de forma terapêutica, ou como isolados do mundo dos sons. São sujeitos que fazem parte de uma minoria linguística com uma

experiência visual, mas não pensando nesta como uma compensação da falta ou limitação da audição, mas como sujeitos capazes de serem bem-sucedidos, quando compreendidos num sentido ontológico a partir de suas capacidades, suas histórias e não pela deficiência.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. (SKLIAR, 1999, p. 25).

Para Gardner (1994) cada indivíduo é bem-sucedido em determinada competência em maior ou menor grau, o processo de aprendizagem acontece de forma singular. Para os acadêmicos surdos os conteúdos podem ser compreendidos a partir de seus pontos fortes, a disciplina pode ser compreendida de variadas formas e habilidades que podem ser estimuladas quando se está ensinando, proporcionando um ambiente estimulador dessas habilidades, com condições adequadas de aprendizagem despertando o prazer em aprender.

Quando se fala em inclusão sempre se é lembrado das políticas, e muitos docentes assumem posturas focando na deficiência, na falta ou limitação de algo, fazendo com que o processo de inclusão se revele apenas naquele momento, não sendo incorporada como conhecimento, isso é visto quando, por exemplo, o professor utiliza filmes sem legenda, ou quando atribui a responsabilidade do sucesso pela aprendizagem exclusivamente para o acadêmico e dirige-se ao profissional tradutor/intérprete como responsável pelo ensino dos conteúdos para o surdo.

A inclusão é um processo que envolve todas as partes, sendo necessária uma visão integral do acadêmico, como aponta Gardner (2001), valorizar as multiplicidades e diversidades em sala de aula, provocar questionamentos, pois as inteligências são desenvolvidas a partir de fatores genéticos, ambientais e cada uma das inteligências apresentadas pelo autor tem sua forma própria de pensamento. O processamento das informações, a partir do conceito de Inteligências Múltiplas de Gardner, enfatiza a importância da valorização das habilidades que favoreçam o desenvolvimento propiciando um ambiente voltado para o ensino-aprendizagem com aquisição de novos conceitos e estratégias, para Gardner (2001, p. 181):

As inteligências Múltiplas devem ser usadas como uma forma de promover um desenvolvimento de um trabalho de alta qualidade do aluno. [...] é o trabalho do aluno e sua compreensão deste trabalho é as marcas da boa educação.

O professor contribui para a aprendizagem do acadêmico surdo quando ele respeita sua diferença cultural e linguística, quando se dispuser a estar continuamente aprendendo com ele, conhecendo suas necessidades e reconhecendo suas habilidades, entendendo que o surdo pode aprender melhor estando em consonância com a abordagem aplicada. Por isso a Teoria das Inteligências Múltiplas é uma importante ferramenta de ensino capaz de oferecer subsídio às atividades elaboradas pelo professor, pois ela será de acordo com o desenvolvimento individual e singular do acadêmico, sendo possível estimular as habilidades ou inteligências mais desenvolvidas, assim garantindo a aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONHECER PARA INCLUIR?

O que se propõe é a criação de um ambiente positivo, que incentive os alunos a imaginar soluções, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões (SMOLE, 1999, p.27).

A crescente demanda de acadêmicos surdos que ingressam na Educação Superior faz com que ocorram reflexões nas estratégias de ensino a serem utilizadas neste contexto, afim de que os acadêmicos tenham êxito neste nível de ensino. O processo de inclusão pode condicionar muitas adaptações e mudanças educacionais, em que os surdos não sejam apenas integrados, mas sim incluídos, sendo assim é preciso conhecer a história dos sujeitos surdos, e como as grandes conquistas políticas e sociais contribuíram para que o direito a educação se tornasse um processo formativo eficiente.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A SURDEZ: O INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Contextualizar a história da surdez se torna necessário, pois é o ponto de partida para conhecer como a concepção do sujeito surdo foi construída ao longo do desenvolvimento da sociedade, desde a relação com a incapacidade de realização de algumas ações até a ênfase na inclusão social e educacional, tornando-se sujeitos autônomos. Todavia, antigamente, os surdos eram vistos como seres diabólicos, que representavam um castigo por algum pecado, por isso eram escondidos, não eram considerados humanos, pois não sabiam falar.

Grandes educadores de surdos como Pedro Ponce de León, monge que ensinava os filhos surdos das famílias nobres a lerem lábios, iniciou seus trabalhos no século XVIII, na Espanha, assim como o francês Abade Charles Michel de L'Epeé que criou a primeira Escola para Surdos em Paris que tinha como método de ensino os ditos Sinais Metódicos, ou seja a gramática da língua de sinais.(QUADROS, 2006; GOLDFELD, 2002).

Em 1880 aconteceu o Congresso de Milão, que teve como resultado a aprovação do Oralismo, ou seja, declarou que a educação oralista era superior à de língua de sinais e que, por isso, os sujeitos surdos precisavam se adaptar a

sociedade majoritária ouvinte. Neste caso acreditava-se que o uso da língua de sinais, no ensino dos surdos prejudicaria a fala oral (SILVA, 2006).

A proibição da língua de sinais e a imposição do oralismo marcava a violência contra a cultura surda. Perlin (2004, p. 79) descreve:

A violência contra a cultura surda foi marcada através da história. Constatamos, na história, eliminação vital dos surdos, a proibição do uso de língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes.

Foi então que nos anos 60 o americano William Stokoe reconhece a língua de sinais como uma língua com gramática própria e, a partir disso, inicia-se a Comunicação Total, filosofia que defende o uso de qualquer forma de comunicação com o Surdo, incluindo a fala oral, a leitura orofacial, o treinamento auditivo, as expressões faciais e corporais, a leitura e escrita e a língua de sinais (MOURA, 2000). Mas foi somente a partir dos anos 90 que o bilinguismo surge como método que leva em consideração a aquisição da língua de sinais pelos surdos como primeira língua e como segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, no caso do Brasil, o que reconhece o sujeito surdo, com sua cultura e identidade.

Os registros oficiais da língua de sinais no Brasil se deram em 1855, com a abertura do Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro criado pelo francês E. Huet a pedido de D. Pedro II (GOLDFELD, 2002).

Foi a partir da língua de sinais Francesa que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi desenvolvida. Esta é uma língua de modalidade visual-espacial, pois é preciso a visão para captar a mensagem e os movimentos, principalmente, das mãos para transmiti-la. A língua de sinais não é universal, ela difere de país para país e, muitas vezes, dentro do mesmo país, existem diferentes sinais que representam a mesma palavra, isso são os dialetos que acontecem também com as línguas orais.

Assim como as outras línguas, a Libras é composta por níveis linguísticos como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, e os itens lexicais, ou seja, os sinais.

Foi a partir de vários movimentos e lutas da Comunidade Surda que em 2002 a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) oficializa e reconhece a Língua Brasileira de Sinais e logo após o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta com vários elementos reivindicados pela comunidade surda, como: língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, inserção da disciplina de Libras como disciplina curricular e o uso e difusão da Libras em ambientes públicos e privados (LUNARDI-LAZZARIN; MORAIS, 2016, p. 39).

Quanto à matrícula de alunos surdos em cursos presenciais e a distância em Instituições Federais do Brasil no ano de 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou 483 matriculados (BRASIL, 2017) o Censo da Educação Superior registra que, entre 2003 e 2012, o número de estudantes passou de 5.078 para 26.663 estudantes, representando um crescimento de 425%. (BRASIL, 2008, p. 9).

O sujeito surdo utiliza a língua de sinais como primeira língua e tanto a legislação de 2002 quanto a de 2005 garantem o direito de terem acesso a um ensino bilíngue.

Educação bilíngue é entendida pelos profissionais da área da surdez como o caminho mais apropriado para o desenvolvimento do sujeito surdo. No contexto deste estudo, compreende-se que, além de questões étnicas, educacionais e políticas que estão envolvidas nas práticas de educação bilíngue e que a produzem como o caminho mais apropriado, há também fatores sociopolíticos que passam a operar como uma ação biopolítica; assim, a educação bilíngue desenvolve diferentes estratégias e ações, operando a condução da vida dos sujeitos surdos, em busca da produção de subjetividades governáveis dentro da lógica inclusiva. (LUNARDI-LAZZARIN; MORAIS, 2016, p. 40).

Na Educação Superior a proposta da educação bilíngue também é constituída a partir da Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003 que assegura direitos aos sujeitos surdos como, em um de seus artigos, por exemplo em que cita a necessidade da presença de Intérpretes de Libras, a flexibilização nas correções de provas, o estímulo da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita e que os professores possam ter informações sobre a especificidade linguística destes acadêmicos (BRASIL, 2003).

Em janeiro do ano 2008 o documento intitulado: *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) é mais

uma entre tantas outras conquistas, que vem para assegurar acesso ao ensino regular, desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior levando em conta as singularidades linguísticas das pessoas surdas. Essa política tomou força em 2014, com a reformulação do Plano Nacional de Educação onde uma das metas foi garantir para os alunos surdos a escolarização em um ambiente bilíngue (BRASIL, 2011a)

A presença do Tradutor/Intérprete de Libras também é assegurada pelo Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002, no capítulo VI, Art. 23, em que diz:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

A Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, entrou em vigor com uma mudança na perspectiva do termo “deficiência” que antes era visto como uma condição das pessoas, e passa a ser entendida como uma situação significando que as metodologias e os espaços devem ser capazes de atender a todos a partir de uma educação inclusiva e não mais especial que precisa de atendimento separadamente. Em seu capítulo sobre educação ressalta o que deve ser feito para atingir estes espaços inclusivos. O artigo 27 aborda um ponto importante que é a equidade quando ressalta:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Ainda neste capítulo, no artigo 28, é ressaltada a oferta de uma educação bilíngue para os surdos nas escolas inclusivas e a disponibilização de Tradutores/Intérpretes em todos os níveis de ensino em instituições públicas e privadas. Traz ainda, no inciso I artigo 30, o atendimento preferencial das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, incluindo os surdos.

É possível perceber que há vários documentos que dão aparato legal para garantir os direitos das pessoas surdas na Educação Superior. Há as políticas de inclusão, em especial no Ensino Superior (BRASIL, 2008, 2015), a oficialização da Libras (BRASIL, 2014), bem como o reconhecimento do profissional TILS (BRASIL, 2010), documentos tais que fizeram com que algumas universidades optassem pela política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, em especial a Universidade Federal de Santa Maria que consolidou essa política a partir da Resolução 002/2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017), regulamentando as formas de ingresso aos cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria, revogando a resolução 011/07, tornando-se pioneira entre as instituições Federais de Ensino Superior. Esta exigência só se tornou obrigatória a partir da Lei N. 13.409, de 28 de dezembro (BRASIL, 2016) nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O acesso dos acadêmicos surdos na Educação Superior se dá por meio de um conjunto de políticas que perpassam a responsabilidade que as instituições precisam ter, indo para além das diferenças, por isso, neste processo é necessário refletir sobre a inclusão na Educação Superior.

A metodologia de ensino para acadêmicos surdos, muitas vezes, envolve questões específicas, além do educacional em si, tornando-se um desafio, por isso é necessário estabelecer uma organização pedagógica perante os conhecimentos prévios dos alunos, refletir sobre questões como, por exemplo, o que é necessário aprender em uma sala de aula, se estes conteúdos contribuem para a construção de cidadania desses alunos, que considere todo conhecimento anterior, sua capacidade individual, cabendo sempre ao professor estar se perguntando o porquê de trabalhar com determinada atividade, incentivar e discutir, sempre respeitando as diferenças.

[...] os alunos aprendem quando os conhecimentos são significativos que os projetos envolvam tanto a participação dos professores quanto a dos alunos, em conteúdos procedimentais. O que pode ter mais significado para o aluno do que aquilo que foi aprendido por eles mesmos? (PICONEZ, 2002 p.112-3).

Um ensino e aprendizagem significativos partem de conhecimentos prévios construídos pelos acadêmicos, o que propicia conhecer melhores situações como de atitude, valores, normas, não significando impor conceitos ou padrões, e sim, criar condições para que todos participem e reformulem estas situações.

Quando pesquisamos a Educação de Surdos, se faz necessário apresentar como é representado o sujeito surdo em um espaço cultural e linguisticamente diferente. No que se refere a inclusão na Educação Superior, Thoma (2006) constata a crescente demanda de acadêmicos com necessidades especiais matriculados no Ensino Superior e objetiva sua pesquisa, intitulada “ A Inclusão no Ensino Superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos [...] isso exige certamente uma política especial” no atual contexto educacional brasileiro. Também expõe que muitos podem sofrer uma espécie de “inclusão excludente”, ou seja, entram nas universidades pelo processo seletivo comum, mas se tornam apenas mais um número dentro das instituições, sem qualquer atenção.

Esses e muitos outros fatores envolvem a adaptação do acadêmico na Educação Superior e influenciam diretamente na aprendizagem, por isso muitos acadêmicos acabam tendo um rendimento muito baixo havendo assim, na maioria das vezes, a desistência.

O processo de inclusão na Educação Superior dos acadêmicos com necessidades educacionais estão fundamentadas pelo governo com a promulgação do Relatório das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em 1990 em Jomtien na Tailândia, elaborou um sistema educacional inclusivo, em conformidade com os postulados produzidos em Salamanca (BRASIL, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, afirmando que deveriam ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional (BRASIL, 1994).

O ingresso na Educação Superior exige do acadêmico uma reestruturação pessoal e para o surdo a barreira pode ser ainda maior. O número de acadêmicos surdos que conseguem chegar na Educação Superior ainda é pouco numeroso,

muitos surdos que hoje conseguem estar na universidade ainda se deparam com a dificuldade para se apropriarem dos conteúdos acadêmicos, seja pela falta de formação na Educação Básica, seja pelo despreparo dos profissionais.

A inclusão provoca a desestabilização de estruturas cristalizadas. Não apenas o professor, mas também os alunos ouvintes precisam rever o modo de organizar e de conduzir as interações em sala de aula para que os colegas surdos possam se beneficiar plenamente dos recursos disponíveis. Um novo tipo de aprendizagem pode ter lugar então: a de relações em um contexto de diversidade (BISOL et al., p.164-5).

O ingresso de pessoas surdas na universidade gera desafios para além das barreiras linguísticas, muitos destes alunos, que hoje conseguem estar na educação superior, ainda deparam-se com algumas dificuldades no desempenho acadêmico, pois a Libras ainda é pouco valorizada socialmente, acarretando para o surdo dificuldades para se apropriarem dos conteúdos acadêmicos. Arelado a isso, os obstáculos pela falta de formação ou simplesmente a falta do domínio de sua língua por parte dos professores, dificulta a interação nos mais variados contextos sociais (SKLIAR, 2013).

Alguns dos acadêmicos surdos que ingressam na Educação Superior vieram de escolas inclusivas onde as práticas do oralismo não discutiam a importância da Libras e não a viam com status de língua e a estimulação de resíduos auditivos, com intuito da utilização de aparelhos de amplificação sonora, era considerada a única forma desejável e predominante de comunicação, submetendo o sujeito a reabilitação (GOLDFELD, 2002).

Quando os surdos chegam na universidade, uma das adaptações das instituições e das estratégias de acesso ao ensino, é a presença do Tradutor Intérprete de língua de sinais em sala de aula é garantida pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), devido a necessidade linguística de comunicação específica do acadêmico surdo. Entretanto, somente a presença deste profissional, não resolve a aprendizagem deste acadêmico e nem garante a ele um desenvolvimento acadêmico satisfatório. O Intérprete de Libras garante, em parte, o direito linguístico do acadêmico surdo, mas não determina seu sucesso na aprendizagem para isso é preciso atentar-se a outras questões.

Por se tratar de um sujeito com uma língua diferenciada – a língua de sinais - e considerando que o contato com esta língua, em muitos casos, só acontece quando a criança ingressa na Escola, em especial na escola de surdos e então assim aprendida, este contato tardio com a língua de sinais acarreta dificuldade de entendimento aos conteúdos acadêmicos, e por conta de sua restrita experiência e base de leitura e escrita, acaba restringindo também seu conhecimento de mundo e assim, as barreiras das relações professor/acadêmico e acadêmico/instituição vão se somando a essas dificuldades e levando, muitas vezes, este acadêmico a não conseguir acompanhar o percurso universitário.

O contexto universitário é em grande parte responsável pela inclusão deste acadêmico em sala de aula, as dificuldades não podem ser encaradas apenas como do acadêmico surdo, por isso as instituições de ensino devem se adaptar e desenvolver estratégias de ensino. Para garantir o acesso é necessário democratizar as práticas pedagógicas e de gestão para também garantir a aprovação até a formação; requer medidas que auxiliem no processo de aprendizagem, não somente adequação de recursos pedagógicos, mas também uma reflexão de todos que estarão envolvidos no processo educativo (PACHECO; COSTAS, 2006).

É importante ressaltar que as dificuldades em lidar com o diferente, causa estranheza perante a uma normalidade construída a partir de um traço de sua identidade, muitas vezes a Instituição não possibilita um espaço de compromisso com uma aprendizagem de qualidade que faça do acadêmico surdo consciente de sua função neste espaço, o que necessita ter não somente um acesso, mas concluir para sua formação.

A pedagogia da diferença fala de um Outro constituído na trama de sua identidade e, por não haver apenas um traço identitário, não há argumentação que justifique dizer que determinado sujeito se constitui pela ou a partir da sua deficiência, estabelecendo, assim, um único espaço pedagógico capaz de oferecer-lhe o acesso ao conhecimento aos bens culturais. O Outro, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio da estranheza ao centro da normalidade, apagando seus matizes e impossibilidades de fixação. (GIORDANI, 2010, p. 96).

É mais do que promulgar práticas alicerçadas em uma permanência excludente, que apenas formaliza a aprendizagem sem significados, não permitindo a diversidade e emancipação das práticas educacionais. O propósito de emancipação não pode permitir apenas um enfoque em uma inteligência baseada no cognitivo, mas em divergir, pensar na diferença sem relacionar com a normalidade.

2.2 UNIVERSIDADE: INCLUSÃO/EXCLUDENTE?

Há muitas legislações vigentes, como as supracitadas, que mostram que as pessoas surdas tem o direito a educação na Língua Brasileira de Sinais, mas ao mesmo tempo são vistos como “público alvo” da Educação Especial, ou seja, no discurso da deficiência senso entendidos como aqueles que “[...] têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, art .1º).

[...] a educação especial continua sendo considerada como uma subárea da educação. Representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais - os especialistas - que trabalham com elas. (SKLIAR, 1999, p.17).

Por muito tempo os surdos foram considerados deficientes que precisavam ser normalizados a partir de treinamentos e, para as políticas públicas, as pessoas surdas têm sua representação construída ainda pelo olhar clínico, pelos discursos dos ouvintes que relacionam a surdez como a incapacidade de se comunicar. O binômio inclusão/exclusão atua de forma simultânea, a ideia de inclusão começa com o discurso de que a educação é um direito de todos, mas nem sempre as necessidades educativas são realmente atendidas, estar incluído em uma sala de aula com ouvintes não significa estar participando de todo o processo de aprendizagem, a inclusão dos sujeitos surdos está muitas vezes ligada apenas a língua de sinais ou ao tradutor/intérprete de Libras, acreditando serem essas as acessibilidades necessárias para que a suposta inclusão seja proporcionada.

O discurso da deficiência é construído historicamente, em um entendimento de que os sujeitos precisam estar dentro de um padrão de normalidade. Conforme Skliar (1999, p.18) “a deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade”.

O processo de educação dos sujeitos surdos ainda está sob a ótica da falta, de uma pedagogia terapêutica, onde estes sujeitos são vistos pela sua diferença e não pelas suas capacitações, é um processo de ensino-aprendizagem mascarado, construindo assim uma fronteira de inclusão/excludente (LUNARDI, 2001).

A educação desses sujeitos é analisada como uma prática de normalização e de controle social, em que as diferenças são disfarçadas, mascaradas e obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades. Esses eufemismos acabam encobrendo e legitimando estratégias conservadoras em que a referência torna-se sempre a norma, o ideal. Sendo assim, os processos de exclusão/inclusão são pensados e executados a partir da ideia da falta, da carência de algum atributo que impossibilitaria ou, no caso da inclusão - através de uma pedagogia terapêutica -, possibilitaria ao indivíduo participar do processo de escolarização (LUNARDI 2001, p.4).

As políticas garantem ao surdo uma educação bilíngue (BRASIL, 2014), inclusive o Plano Nacional de Educação – PNE - estabelece metas específicas para a inclusão da minoria, na qual encontramos os alunos com deficiência e consequentemente os estudantes surdos. No entanto, a maioria destas políticas inclusivas do Ministério da Educação considera educação bilíngue que os alunos tenham a língua de sinais como recurso metodológico, que se dá no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno, ou seja, em um espaço pedagógico específico, corroborando assim para o discurso da deficiência (BRASIL, 2008).

O que se pode perceber é que as políticas públicas vão de encontro aos movimentos surdos a respeito da educação bilíngue, reconhece-se o esforço do governo em promover a reforma na educação, mas a tentativa de planejar um ensino bilíngue não é uma tarefa fácil, a inclusão, muitas vezes, não está satisfazendo as reais necessidades educativas dos sujeitos surdos.

Quando pensamos numa educação bilíngue e não discutimos seriamente uma política e um planejamento linguístico, nós nos movemos muito pouco

do lugar de onde estávamos, e o pior é que julgamos que já demos um grande passo (SOUZA; GÓES, 1999, p.184).

No âmbito da Educação Superior não se pode descartar a exclusão apenas por haver legislações que garantem os direitos dos acadêmicos surdos, as políticas inclusivas na Educação Superior reconhecem que o surdo, ao ingressar na Universidade, precise de acompanhamento, ou seja, ainda sob olhar da deficiência, como, por exemplo, Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que prevê em um de seus artigos “o atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços” e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que prevê:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

A diferença é vista como aceitável e, muitas vezes, pelo olhar assistencialista, como uma falta no contexto linguístico apenas, e não como uma diferença cultural e política. O acadêmico surdo tem suas singularidades e apresenta dificuldades para além da surdez, assim como os ouvintes, mas que muitas vezes são exigidos para aprender, fazer atividades no mesmo tempo que os colegas, ou seja, de acordo com a norma.

O conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo. (SKLIAR, 1999, p.8).

Não basta reconhecer que a língua de sinais é importante para a vida e para o desenvolvimento do sujeito surdo, se o processo educacional ainda for centrado no ouvinte, pois a concepção de normalização continuará dominante e apenas mascarada pelo processo de in/exclusão. Conforme Dorziat (1999, p. 30) “a surdez faz os surdos como são: pessoas diferentes com formas próprias de assimilar e expressar o mundo”.

Olhar a surdez a partir de sua diversidade é entendê-la como uma experiência visual, valorizando as multiplicidades do surdo, como Gardner (2001) menciona, é usar todas as inteligências a partir de questionamentos, de forma a instigar o pensamento, ou seja, não se pode igualar o sujeito, é necessário haver a ruptura dos modelos clínico-terapêuticos que nega uma visão pautada na perspectiva sociolinguística e/ antropológica da educação de surdos (SOUZA; GÓES, 1999). A inclusão não é a salvação de práticas normalizadoras, mas sim assegurar participação no processo de aprendizagem por outros meios, através de outros sentidos.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

O ambiente da sala de aula pode ser visto como uma oficina de trabalho de professores e alunos, um espaço estimulante e acolhedor, de trabalho sério, organizado e alegre (SMOLE, 1999, p.29).

3.1 TIPO DE ESTUDO

Esta é uma pesquisa de campo, qualitativa descritiva, mediante contato direto e interativo do pesquisador com os acadêmicos e os professores. Esse tipo de pesquisa proporciona a obtenção de dados mais específicos e também é uma forma de analisar e interpretar os desafios enfrentados na inclusão do acadêmico surdo na Educação Superior e na garantia de sua aprendizagem para permanência até a conclusão de seu curso. A pesquisa qualitativa proporciona que o pesquisador possa ter uma visão mais clara de uma interpretação da realidade (TRIVIÑOS, 2008).

O levantamento de bibliografias relacionadas com o tema proposto para o embasamento teórico desta pesquisa foi realizado por meio de periódicos e livros específicos da área para possibilitar ao leitor clareza de terminologias que possam, eventualmente, ser desconhecidas.

Todos os objetivos e a metodologia da pesquisa foram esclarecidos aos sujeitos entrevistados, bem como a importância de tal estudo em meio acadêmico, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) concordando em participar do estudo como voluntários na pesquisa assegurando a não identificação dos participantes.

3.2 LOCAL, PERÍODO, POPULAÇÃO

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como principal referência acadêmicos surdos ingressos e regularmente matriculados em diferentes cursos de graduação entre os anos de 2010 e 2016, com base no Relatório anual de ações educacionais (UFSM, 2015) e pelo Projeto de Extensão intitulado Desempenho Acadêmico e Apoio Pedagógico para Estudantes

Surdos da UFSM Usuários de Libras (UFSM, 2016). Foram incluídos também os professores que atuaram com acadêmicos surdos no período de 2010 a 2016 indicados pelos acadêmicos que participaram da pesquisa respondendo as entrevistas.

Foram considerados nesta pesquisa acadêmicos surdos que utilizam a língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem e o profissional Tradutor/Intérprete de Libras no Contexto da Educação Superior.

A escolha pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, se deve as peculiaridades que apresenta no campo da inclusão educacional, especialmente por ser considerada uma das pioneiras no Brasil, em realizar o vestibular em vídeo gravado em Libras no ano de 2010², pela implementação de normatizações, como a Resolução 011/2007, revogada pela 002/2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018) e a existência de um Núcleo de Acessibilidade desde o ano de 2007, que vem oferecendo ações de acessibilidade e permanência à estudantes e servidores da Instituição, por essas questões, se torna um importante espaço de investigação.

Os acadêmicos que participaram da pesquisa foram nomeados como A1 (Curso de Educação Física Licenciatura), A2 (Curso de Educação Especial Noturno), A3 (Curso de Engenharia da Computação), A4 (Curso de Administração Noturno), A5 (Curso de Arquitetura e Urbanismo), A6 (Curso de Pedagogia Noturno) e A7 (Curso de Educação Física Licenciatura).

3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A coleta e análise de dados são passos muito importantes em uma pesquisa qualitativa, pois é a partir dela que o pesquisador irá aprofundar sua investigação (TRIVIÑOS, 2008).

A pesquisa tem foco na inclusão na Educação Superior, nos acadêmicos surdos e nos professores deste nível de ensino. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi considerado o número de acadêmicos surdos regularmente

² A UFSM foi a instituição pioneira no Brasil a realizar o vestibular vídeo-gravado em Libras (desde 2010) e findou suas atividades tradutórias em 2015, pois passou a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única forma de acesso à universidade (ROCHA; LACERDA, 2016).

matriculados nos cursos da Universidade Federal de Santa Maria. A verificação desse quantitativo e situação acadêmica foi realizada a partir dos relatórios anuais da Instituição, Relatórios de ações educacionais e Relatórios do projeto de Extensão desenvolvido na Instituição (UFSM, 2015 e 2016).

No segundo momento, foi realizado o contato com os acadêmicos selecionados por meio de mensagem eletrônica. Ato contínuo ao aceite dos participantes, foi realizada a entrevista (APÊNDICE C) individual.

Com os professores, o procedimento de seleção daqueles que fizeram parte da pesquisa, foi utilizando o critério de indicação. Assim, foram selecionados aqueles indicados pelos acadêmicos na entrevista. Para obter o contato eletrônico desses professores, se buscou auxílio junto às coordenações dos cursos em que esses professores atuam a fim de obter os e-mails. A partir disso, foi enviado um convite para participar da pesquisa respondendo a um questionário (APÊNDICE D).

Estes dois tipos de coleta de dados, possibilitou identificar as dificuldades encontradas, tanto pelos professores, quanto pelos acadêmicos na questão da aprendizagem e de ensino dos conteúdos em sala de aula, bem como das condições que favorecem a aprendizagem do acadêmico surdo, os recursos utilizados, as atitudes diante da surdez e os desafios de comunicação entre acadêmicos e professores.

Considerando que a pesquisa envolveu seres humanos, para estarem de acordo com os preceitos éticos, todos os participantes concordaram em participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE A).

As entrevistas com os acadêmicos foram realizadas em Libras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e filmadas para posterior análise, com intermédio de uma Intérprete, que foi a mesma pesquisadora/autora desse trabalho. O questionário com os professores foi realizado via e-mail pelo *Google drive* com prévia combinação e a partir do aceite dos professores.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu pela possibilidade de as perguntas serem abertas e o pesquisador poder discorrer sobre o tema e poder focar os pontos de interesse a serem explorados durante a mesma. Para Triviños (2008, p. 146):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante.

A vantagem do uso do questionário é economizar tempo, atingir um maior número de pessoas e com maior liberdade de respostas em razão do anonimato, contudo, corre-se o risco de haver pouco retorno de respostas (GIL, 2008). A escolha por este instrumento se deu por obter mais uniformidade nas respostas para serem mais facilmente processadas.

O recorte temporal da coleta desses dados foi o período de 2010 a 2016, pois foi a partir do ano de 2010 que os acadêmicos com surdez começaram a ingressar na UFSM, de acordo com o Relatório 2014 do Núcleo de Acessibilidade (UFSM, 2014) no ano de 2010, cinco acadêmicos ingressaram pelo vestibular, nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 ingressaram três, oito, dez e sete acadêmicos respectivamente. Da população geral de acadêmicos com deficiência, 10% são surdos (UFSM, 2014). Em 2016 o relatório aponta que 12 acadêmicos surdos estavam regularmente matriculados (UFSM, 2016).

Estes 12 acadêmicos foram convidados para fazer parte da pesquisa e responderem a entrevista semiestruturada, entretanto apenas sete aceitaram fazer parte da pesquisa. (APÊNDICE C).

Serviu como critério de exclusão para esta pesquisa, acadêmicos surdos que ingressaram nos cursos de Graduação da UFSM fora da reserva de vagas e que não estivessem dentro do período selecionado dessa pesquisa bem como acadêmicos que não utilizam a Libras nem o Tradutor/Intérprete no processo de ensino-aprendizagem. (2010-2016).

O critério de inclusão para os professores, foi o de serem indicados pelos acadêmicos surdos que, de alguma forma, marcaram no processo de aprendizagem tanto positiva quanto negativamente. Solicitou-se durante as entrevistas, para cada acadêmico indicar dois professores do seu curso, obtendo um total de 12 professores, destes apenas três responderam ao questionário. Os professores foram nomeados como professor 1 (indicação do acadêmico A5) Professor 2 (indicado pelo acadêmico A2) e professor 3 (indicado pelo acadêmico A1).

O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) elaborado pela pesquisadora contém 20 perguntas que versam sobre a percepção do acadêmico quanto ao seu processo de aprendizagem e as formas de acessibilidade oferecidas nos cursos no processo de ensino, bem como as estratégias de ensino do professor no processo de aprendizagem do acadêmico surdo.

O roteiro do questionário contém 14 perguntas que visaram identificar se há estratégias de ensino utilizadas e quais as preocupações a respeito da compreensão dos conteúdos por parte do professor pelo seu acadêmico surdo.

É perceptível que há diferentes situações e ações de ensino aprendizagem em sala de aula exercida pelos professores que implícita ou explicitamente se relacionam com alguma abordagem teórica que ora leva em consideração o objeto, ora o sujeito e ora interação de ambos. Mizukami (1986), relaciona estes enfoques com as diferentes abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural constatando vários aspectos entre elas que possam possibilitar inclusive uma articulação, por isso a escolha pelo questionário se torna importante na reflexão e identificação de estratégia de ensino e aprendizagem.

A partir da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) e do questionário (APÊNDICE D) foi possível obter as informações necessárias para dar continuidade na pesquisa, estas técnicas consideram o sujeito pesquisado e as informações fornecidas por ele como parte importante da sua pesquisa para atingir os objetivos propostos e, quando se trabalha com diferentes grupos de pessoas, como, por exemplo, acadêmicos e professores, o processo obtém melhores resultados.

O analista que lida com esse tipo de material verbal fica rápida e concretamente sujeito a um dilema. Pode, certamente, proceder a uma análise de conteúdo clássica, com quadro *categorial*, privilegiando a repetição de frequência dos *temas*, com todas entrevistas juntas (BARDIN, 2011, p. 95).

Foram realizados também Diários de campos (APÊNDICE E), que eram relatados após as interpretações em sala de aula, as anotações sobre algumas cenas do cotidiano da sala de aula foram realizadas durante o segundo semestre de 2017.

Nesse momento foi enfatizada a relação professor - aluno, e as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. Essas anotações a partir do Diário de Campo foram um instrumento importante de anotação em que a pesquisadora utilizou de seus sentidos para registrar as experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa. São registros que contribuíram para uma compreensão mais detalhada e ao mesmo tempo ampla da vivência atual do acadêmico participante da pesquisa, essas anotações foram realizadas após as interpretações em sala de aula no segundo semestre de 2017.

As gravações de imagem e áudio serviram como um instrumento auxiliar de análise *a posteriori* as entrevistas, não sendo transcritas.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Para uma pesquisa qualitativa atingir os processos e produtos desejados a coleta de dados, a partir da entrevista semiestruturada e o método de *Análise de conteúdo* proposto por Bardin (2011), são instrumentos decisivos para o aperfeiçoamento do estudo. De acordo com Bardin (2011) a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

A análise de conteúdo é um modo de focar nas comunicações entre as pessoas, na forma como as mensagens serão expostas pelos sujeitos pesquisados, dos conteúdos que estas mensagens poderão fornecer e suas peculiaridades, proporcionando um olhar mais detalhado ao pesquisador. A análise de conteúdo, enquanto método é caracterizado por aplicações de técnicas com diferentes indagações, novas respostas que utiliza procedimentos metodológicos objetivos de descrição de conteúdo das mensagens.

A análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização que é assinalada por Bardin (2011) em três etapas: a) Pré-Análise, b) Exploração do Material, c) Tratamento dos Resultados, Inferência e a Interpretação. Na pré-análise acontece a organização do material a partir de uma leitura flutuante, da formulação dos objetivos e das hipóteses que determinará o corpus, não sendo obrigatoriamente nesta ordem, mas que estejam ligados entre si, considerando o

questionamento acerca dos processos de aprendizagem dos acadêmicos surdos foi empregado como técnica para reunir as informações a entrevista semiestruturada e o questionário já explicitados nesta pesquisa.

Como primeira etapa de sistematização de documentos considera-se a leitura “flutuante”, que consiste no primeiro contato com os documentos, que ao longo da pesquisa se tornam mais precisos e de possíveis adaptações e aplicações, a escolha dos documentos pode ser feita a partir dos objetivos e do problema levantado.

A exploração do material consiste na codificação, classificação dos dados coletados, ou seja, na escolha dos critérios que permite a junção de um número significativo de informações que serão inicialmente organizadas em categorias. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos dados proporcionou a significação aos dados coletados em que o pesquisador aprofundou sua análise retornando ao referencial teórico para embasar e dar sentido as interpretações. Com os resultados em mãos o pesquisador interpretou em análise conjunta as dimensões teóricas.

Assim, a técnica de análise foi a do tipo análise de conteúdo clássica ou categorial analítica (BARDIN, 2011). As categorias foram selecionadas *a priori*, a partir dos instrumentos de coleta de dados, que são: *aprendizagem, relação professor e acadêmico, estratégias*. Essas categorias são apresentadas e discutidas na seção de análise e pontuadas nas considerações finais.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS

Para realização da pesquisa foi realizada uma entrevista com acadêmicos surdos regularmente matriculados em diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria e com professores atuantes nos cursos que há acadêmicos Surdos regulares que aceitaram participar da pesquisa, expondo os objetivos e métodos.

Foi garantido o anonimato dos participantes mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (APÊNDICE A)

Os métodos utilizados nesta pesquisa foram exclusivamente esclarecidos pela pesquisadora a fim de evitar quaisquer dúvidas no estudo, bem como os riscos e benefícios desta pesquisa, podendo a qualquer momento ser questionável a clareza da mesma.

Os benefícios na participação desta pesquisa não são diretos ao participante, mas favorecem a área de educação especial, uma área que carece de pesquisas e contribuições nos assuntos de acessibilidade e inclusão, possibilitando melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Caso algum acadêmico ou professor não aceitasse participar da pesquisa, a mesma poderia ser prejudicada, em razão do número reduzido de respondentes. Aceitando responder a pesquisa, os participantes estariam cientes das possibilidades de riscos para estes sujeitos em virtude de constrangimentos com relação à exposição do método e processos de aprendizagem do professor e receios as relações professor/acadêmico e a própria timidez relacionada a surdez, considerando, também, possíveis constrangimentos aos professores participantes no que tange sua atuação profissional na instituição e relações com os demais colegas.

Por isso a pesquisadora zelou pelo compromisso de retornar os resultados obtidos na pesquisa para as coordenações dos cursos e para os sujeitos da pesquisa (professores e acadêmicos) a partir de um relatório explicativo sobre os pontos abordados, estando sempre atenta às possibilidades de riscos e benefícios, com intuito de esclarecer e sanar questionamentos a partir de teorias pesquisadas ao longo do estudo.

Por fim, para manter a confidencialidade e privacidade dos sujeitos envolvidos, a pesquisa foi desenvolvida com base em pressupostos éticos de acordo com a Resolução 196/2012 (BRASIL, 2012) que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentares de pesquisa envolvendo seres humanos, sendo submetida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Os procedimentos éticos da pesquisa foram observados. As atividades desenvolvidas estão vinculadas ao Projeto Educação, Saúde e Inclusão, registrado no Gap sob número 039478. O projeto *Educação, Saúde e Inclusão. 2.ed.*, tem

parecer de aprovação do Comitê de ética com registros: CAAE: 58261816.1.0000.5346 e o Número do Parecer: 1.708.79 (ANEXO A).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A comunicação não se resume à transmissão de meras informações: implica atos de linguagem que comprometem aqueles que os efetuam - tanto diante de si mesmos como em relação aos outros (SMOLE, 1999, p. 29).

A fim de problematizar questões referentes as estratégias de ensino para os acadêmicos surdos no contexto da Educação Superior, os resultados são apresentados em quatro subcapítulos junto às discussões:

Em “Universidade para todos?” Apresenta-se o perfil dos acadêmicos entrevistados, de que contexto escolar ele vem, como ingressou na Universidade e como se sente no contexto da Inclusão.

No subcapítulo “Aprendizagem: Estou incluído ou apenas estou na Universidade?” é relatado, a partir das entrevistas, como os acadêmicos se sentem incluídos na instituição e como acontece o seu processo de aprendizagem dentro do curso que ingressaram.

No subcapítulo “Meu professor me reconhece?” são trazidos excertos das entrevistas sobre a relação do acadêmico com o professor, e também as respostas aos questionários feitos com os professores sobre conhecer a respeito da surdez, como o profissional tradutor/intérprete é visto em sala de aula, tanto pelo olhar do acadêmico quanto do professor.

No último capítulo intitulado “Estratégias de Ensino: Sou acadêmico e também possuo singularidades”, além da surdez, são relatadas sob a visão tanto dos acadêmicos quanto dos professores, as metodologias apresentadas em aula, como o acadêmico sente que está aprendendo, se há prejuízos, ou facilidades e sugestões de atividades apresentadas pelos acadêmicos nas entrevistas (Quadro 1).

Em alguns destes subcapítulos também são trazidas as observações do diário de campo³, que irão contribuir para relacionar com as categorias elencadas.

³ Os diários de Campo serão apresentados em Fonte 10, em itálico com recuo de 4cm da margem esquerda, para uma melhor apresentação textual.

4.1 UNIVERSIDADE PARA TODOS?

A1 - Tem 19 anos, desde os 6 anos estudou em escola especial, foi onde aprendeu a língua de sinais pois havia contato com outros surdos. Apresentava dificuldade de acompanhar os conteúdos, principalmente a disciplina de língua portuguesa, mas aprendeu com bastante rapidez a língua de sinais. Fez todo 1º e 2º grau nesta escola.

Ingressou na Universidade no curso de Educação Física Licenciatura pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) no ano de 2016, escolheu entrar para a Universidade por influência da família e também da escola que diziam que era importante estar numa Universidade. A escolha pelo curso foi porque gosta de contato com esportes. Percebe que no curso há poucas acessibilidades, se comunica pouco com os colegas e professores, às vezes o professor lembra-se de ter filmes com legendas, mas coisas simples são adaptadas, como, por exemplo, ter slides nas aulas.

A2 – Tem 27 anos, com mais ou menos 5 anos os pais começaram a procurar escola no Uruguai, onde residia. Por indicação de uma vizinha, optaram por uma escola especial para surdos. Nesta escola ele aprendeu a Lengua de Señas Uruguay (LSU) mas, segundo o acadêmico, com mais ou menos 13 anos os pais começaram a achar muito longe a escola e o matricularam em uma escola inclusiva onde havia mais alunos surdos e professores de Educação Especial (eram cerca de 11 alunos surdos). Como esta escola era no Brasil, o acadêmico conta que precisou se adaptar tanto com a língua portuguesa escrita, quanto com a Língua Brasileira de Sinais, pois até então havia aprendido apenas a língua espanhola e a lengua de señas uruguaya. Na nova escola (inclusiva) não havia intérprete, mas o professor se comunicava por classificadores e os alunos iam ensinando-lhes os sinais mais básicos. No segundo grau A2 era o único surdo da sala, então ele explica que foi mais difícil a comunicação, pois, segundo ele, percebeu que sua aprendizagem foi mais fraca em alguns conteúdos como: biologia, química e física. Depois de formado, veio para Santa Maria e fez o magistério na escola especial para surdos na cidade.

Em 2012 ingressou no Curso de Educação Especial Noturno pelo processo de vestibular da instituição. A família sempre quis que ele fizesse Engenharia Elétrica, o primeiro vestibular foi para este curso, mas foi reprovado, em conversa com outros amigos lhe informaram que o curso era difícil, pois havia muito cálculo, por isso ele optou por Educação Especial, pois também percebeu que queria futuramente dar aulas. No curso ele percebe que há pouca acessibilidade, apenas a presença do Intérprete é garantida, ele diz que são poucos professores que tentam se comunicar com ele por escrita ou alguns classificadores.

A3 – Tem 23 anos, no 1º grau estudou em escola inclusiva onde havia uma classe especial para surdos, onde permaneceu até a 3ª série. Em 2007 se mudou para uma escola regular inclusiva, pois nesta escola havia intérprete, era a primeira vez que havia tido concurso para este cargo na cidade de Santos, onde o acadêmico residia, foi assim até o 2º grau. O acadêmico disse que foi muito bom, conseguia acompanhar os conteúdos sem problemas, pois, segundo ele, quando estava em sala especial para surdos não conseguia acompanhar os conteúdos, por isso ele prefere a inclusão.

Está no 7º semestre do Curso de Engenharia da Computação, prestou vestibular na Instituição pela reserva de vagas, cota B (Cota B se refere ao processo de reserva de vagas as pessoas com deficiência, instituído pela Universidade) no ano de 2014.

Com 15 anos, começou a procurar onde iria fazer vestibular, pensou em alguma Universidade Particular, mas não havia Intérpretes nas Universidades de sua cidade (Santos –SP), por isso começou a procurar Universidades Federais que tinham o curso que ele queria e que também havia acessibilidade, em São Paulo, as três universidades não tinham Intérpretes, e caso ele fosse aprovado, teria que recorrer a isso, o que poderia demorar e atrasar os estudos e o desempenho dele. Por este motivo escolheu a UFSM, pois sabia que já haviam Intérpretes concursados. Optou pelo curso de Engenharia da Computação, pois desde pequeno gosta desta área, já fez um curso técnico de computação e resolveu seguir na graduação no mesmo caminho. Para ele, no curso não há muita acessibilidade, já experimentou trabalhar em uma empresa Jr, mas conta que quando havia reuniões, era complicado chamar intérpretes, pois era avisado em cima da hora ou era aos

sábados e como na Universidade há regras próprias para solicitar Intérpretes ficava inviável conseguir, assim também quando alguns professores marcam atividades sem ser com antecedência, por isso ele acredita que há muito que melhorar no curso para haver acessibilidade.

A4 – Tem 25 anos, com 1 ano e 9 meses mais ou menos começou a ter contato com outros surdos em uma escola especial para surdos na cidade onde morava. Desde lá, começou a escolarização, mas, segundo ela, aprendeu a oralizar algumas letras, pois ainda não tinha a lei de Libras e por isso não aprendeu sinais, aprendeu apenas as vogais e alguns conteúdos básicos para a idade. Mais adiante, ela conta que começou a usar classificadores e alguns poucos sinais. A acadêmica explica que logo começou se comunicar e desenvolver melhor a Libras, e foi assim até a 8ª série, quando já tinha mais ou menos 15 anos, depois se mudou para Cidade de São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas onde ficou por 2 anos em escola Inclusiva, foi a primeira experiência na Inclusão e não tinha Intérprete então a mãe ajudava nas aulas o básico, pois não era profissional.

Considera que o auxílio da mãe foi o que salvou a vida dela para poder aprender, pois ela podia interagir com o professor e compreender o conteúdo, a professora da classe, dessa época, relatou não ter experiência com um aluno surdo até o momento e sequer conhecia sobre o assunto. Dessa forma, ela foi trocando sinais com a professora, ela explica que a professora tentava adaptar a aula com imagens e a mãe ajudava, mas nunca se sentiu inferiorizada ou excluída, pois a professora se preocupava e tinha interesse com ela. Depois, no 2º grau (Ensino Médio) ela veio para a cidade de Santa Maria-RS e estudou na escola especial para surdos da cidade.

Ingressou no vestibular no ano de 2012 no Curso de Administração e fez a prova em Libras pelo computador. Relata que conseguiu entender claramente por serem todas as perguntas em sua primeira língua, a Libras, como havia feito Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, conseguiu pontuação para ser aprovada pela Cota B.

Escolheu administração pois, segundo ela, além de ser um curso noturno, que ela pode aproveitar para trabalhar durante o dia, é uma área com fácil mercado de trabalho. Veio para a UFSM, pois o pai, que é militar, foi transferido para a cidade,

aqui ela fez muitos amigos, que indicaram a universidade por ter intérpretes. Nos primeiros dias de aula relata que ficou nervosa, pois percebia que os conteúdos eram mais aprofundados e precisava estudar muito, diferente da escola, que eram conteúdos básicos, considerados por ela.

Ela explica que conseguiu se adaptar bem, pois a maioria dos professores demonstrava interesse em ajudar, eles lembram que há um aluno surdo em aula e colocam legendas nos filmes, ainda há alguns que esquecem, mas sempre que se esquecem de por a legenda, ela comunica que fica impossível olhar para o Intérprete e o filme ao mesmo tempo, pois acaba perdendo as informações e então os professores entendem. Entretanto, na maioria das vezes, os professores cancelam o filme, porém fazem isso porque não entendem como é a cultura surda, não tem informação, mas ela está sempre comunicando e esclarecendo.

A5 - Tem anos 24 anos. Iniciou na escola regular sem intérprete, conforme a acadêmica era muito difícil, não conseguia se comunicar com os colegas nem aprender os conteúdos.

Iniciou na escola de Surdos da Cidade na quarta série (4º ano Ensino Fundamental), aprendeu melhor a Libras, mas percebia que os conteúdos eram ensinados basicamente, segundo ela, “fracos”. No Ensino Médio queria estudar para o vestibular e pedia para os professores aprofundarem os conteúdos, mas sempre havia a desculpa de que o importante era saber a língua de sinais, mas ela percebia que em outras escolas os ouvintes aprendiam tantas coisas diferentes, ela diz que sentia que na escola em que estudava estava inferior as demais escolas, pois os professores não se preocupavam em aprofundar conteúdos.

O primeiro vestibular que fez, foi para o Curso de Desenho industrial, mas foi reprovada. Na segunda vez, em 2011 escolheu o Curso de Arquitetura e Urbanismo, utilizou a nota do Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM e conseguiu pontuação no vestibular da Instituição pela cota B. Escolheu arquitetura, pois lembra que gostava muito de ver revistas de decoração e construção de casa, a avó tinha algumas revistas da Casacor e como era bem visual ficava muito interessada, principalmente nas plantas baixas, também gostava muito do jogo The Sims que havia vários cenários.

Ela conta que ficou muito ansiosa nos primeiros dias, pois só havia participado da Inclusão quando muito jovem e agora estava retornando. Percebeu que alguns colegas, quando souberam que ela era surda, ficaram assustados, pois quando ela foi aprovada os veteranos entraram em contato apenas via rede social, então não sabiam que ela era surda.

A acadêmica relata que ainda pouco consegue se comunicar com os colegas e que também a única adaptação que acontece, são em filmes com legendas, mas quando os professores lembram. Desde que iniciou o curso a acadêmica sente que os colegas parecem sentir medo de se comunicar com ela sem o intérprete, pois é a primeira vez que há uma surda no curso, eles ficam sem saber o que fazer, às vezes liberam ela da aula quando não há legenda nos filmes para poder ver em casa.

Ela tenta se comunicar, inclusive em atividades fora da Universidade, mas, segundo ela, alguns professores pensam que ela não sabe ler e só se sentem seguros em se comunicar com ela quando há o intérprete. Ainda há poucos professores que percebem que nas aulas é necessário adaptações, ela explica que muitas vezes dão avisos fora do horário da aula, como mudanças de datas de provas, de trabalhos ou que não vai haver aula e ela não fica sabendo, pois não lembram que é preciso avisar também por redes sociais ou e-mail, às vezes, alguns colegas que sabem Libras básico avisam ela, por isso precisa estar sempre perguntando, via celular para os professores.

A6 – Tem 26 anos, começou em uma escola de inclusão em que tinha uma intérprete, mas ela conta que não era profissional, era uma aluna da Educação Especial. A acadêmica explica que conseguia, assim acompanhar as aulas, mas o único problema é que havia mais surdos em outras salas e apenas uma intérprete, e esta intérprete precisava ficar alternando, mas a acadêmica não se sentiu prejudicada com isso, pois conseguia ser aprovada sempre, na quarta série começou a estudar na escola especial para surdos da cidade de Santa Maria, e finalizou o 1º e o 2º grau (Educação Básica).

Ingressou no curso de Pedagogia noturno em 2011 pelo processo do vestibular com a prova em Libras e pela cota B, ela diz que escolheu a UFSM por ser federal, pois a família não queria pagar universidade particular e também porque a UFSM é reconhecida, é bem-conceituada, mas ela não queria cursar pedagogia,

ela queria enfermagem, educação física ou nutrição. Mas, por influência do namorado e também da família que não queria que ela parasse de trabalhar e precisava fazer um curso noturno, fez pedagogia. Relatou que inclusive, foi o namorado que fez a inscrição dela no vestibular e ela nem imaginava que iria passar.

A acadêmica diz que no curso é muito difícil ter acessibilidade, os professores esquecem que há o surdo, também há um colega cego e ela percebe que não tem adaptação, *“poucos professores tem interesse em saber se preciso de adaptação”* e, às vezes, até confundem achando que ela precisa de xérox com letra ampliada, assim como para pessoas cegas, ela conta que também é muito normal esquecerem legendas em vídeos, ou também falarem muito rápido, ou de costas e o intérprete não consegue acompanhar, há muitos problemas ainda que prejudicam ela e o intérprete.

A7- Tem 19 anos, estudou o 1º grau em uma escola de inclusão na cidade de São Pedro, onde residia com a família, ela conta que tentou aprender Libras, mas lembra que a escola exigia muitas leituras e escritas, que ela sabia que eram importantes. Ela pouco interagiu com os colegas e com o professor, por isso era difícil e complicado, mas quando veio para a escola de surdos de Santa Maria, ela conta que percebeu ser igual na outra escola, que não incentivavam-a a estudar e nem precisava se esforçar para ser aprovada. Ela lembra que sempre pensou em fazer vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, mas não se sentia preparada, pois diz que o ensino da escola era fraco, apenas ensinavam o básico demais, não havia nenhuma estratégia de ensino.

Em 2015 ingressou na Universidade no Curso de Educação Física Licenciatura, pelo vestibular em Libras pela Cota B, percebeu que na Universidade era muito diferente, mas como se sentia prejudicada pelo ensino da escola sabia que precisaria se esforçar. Ela escolheu educação física, pois percebia que na escola as práticas aconteciam sempre do mesmo jeito, professores soltavam os alunos de qualquer jeito, e ela quer fazer diferente, quer incentivar os alunos, ter estratégias, fazer interações, ser diferente do que ela teve na escola e que se sentia mal por ter sempre as mesmas atividades. Antes ela queria muito prestar vestibular para medicina veterinária, pois gosta muito de animais. Mas, optou por fazer a

inscrição em educação física, no início, ficou um pouco arrependida, mas hoje gosta do curso que faz. Ela conta que no curso não há acessibilidade, pois, os professores acreditam que tendo o intérprete está garantida a acessibilidade, e entende que não é a função do intérprete ensinar.

A partir desta breve introdução de cada acadêmico entrevistado, ficou explicitado algumas dificuldades que eles têm em dar conta do curso, alguns fatores como filmes sem legenda, educação básica com conteúdos fracos e pouco incentivo, interferem na aprendizagem e no desempenho na Educação Superior.

Com o objetivo de compreender como as dificuldades relatadas podem relacionar-se com a pesquisa, buscou-se analisar as respostas com as recorrentes categorias que serão relatadas no capítulo 4.2.

4.2 APRENDIZAGEM: ESTOU INCLUÍDO OU APENAS ESTOU NA UNIVERSIDADE?

A inclusão, muitas vezes, é apenas uma inserção na sala de aula, porém não basta estar em um ambiente, é necessário adaptar para que o sujeito se sinta parte deste local, a inclusão requer um processo de conscientização social, cultural, política, ideológica, de relações interpessoais mais amplas. Por isso a inclusão ainda gera certo medo, preocupação, pois as pessoas se assustam diante do novo, é um desafio que não se pode ignorar, deve ser incluído juntamente com o sujeito, outros elementos como as relações, as atitudes, o respeito pelo outro como ele é, sem tentar moldá-lo de acordo com o que se quer.

Incluir o surdo é muito mais do que ele estar apenas em sala de aula, entretanto não há um modelo específico para que isso aconteça, pois cada um aprende de forma diferente, como todos os outros alunos da sala de aula. É preciso proporcionar o aprendizado na sua primeira língua, a Libras, compreendendo que sua segunda língua é o português na modalidade escrita, enfatizando a importância de utilizar materiais visuais. Essa e outras estratégias são possibilidades de

desenvolvimento do conhecimento com independência e autonomia. Ao questionar sobre acessibilidade para A2⁴ diz que:

A2 - O curso não tem acessibilidade, só tem o Intérprete. Se tenho dúvidas preciso, às vezes, escrever para perguntar para o professor, mas sempre com a Intérprete. Para poder acompanhar o conteúdo eu preciso do Intérprete, mas é difícil, não consigo entender por completo, preciso perguntar para os colegas e pedir para eles o conteúdo por escrito, mas quando têm aulas visuais eu consigo entender mais claramente, daí não preciso ficar só olhando para o intérprete.

Percebe-se a dependência do Acadêmico pelo profissional Tradutor/Intérprete, pois na sala de aula o professor não utiliza outro tipo de estratégia para a aprendizagem além do Intérprete, por isso A2 se sente seguro apenas com este profissional para acompanhar a aula, relatando que nas aulas visuais consegue entender mais claramente sem ele, por isso a importância do professor fazer adaptações metodológicas (Quadro 1).

A adaptação na Educação Superior também depende do acadêmico, as características, as experiências que o surdo possui, assim como quaisquer outros acadêmicos, influencia a esta nova realidade, para isso também é importante que se criem habilidades e alternativas de estudos para que possam acompanhar os conteúdos do espaço universitário e ser incluído numa perspectiva individual e coletiva das dificuldades que possam aparecer.

A1 – Eu consigo aprender bem na sala, mas percebo que preciso estudar mais para conseguir um bom desempenho, me esforçar e perguntar mais em sala de aula, por que sozinho percebo que é fraco, às vezes procuro meus colegas, mas não

⁴ Os fragmentos dos acadêmicos surdos entrevistados e dos professores que responderam ao questionário serão apresentados em itálico, com recuo de 4 cm a margem da esquerda que aludem as falas e como forma de acessibilidade para os deficientes visuais.

é suficiente, algumas disciplinas são visuais, são mais fáceis, mas tem algumas bem teóricas que é difícil de acompanhar, eu estudo em casa, perto das avaliações ou se fiquei com muita dúvida, ou quando tenho que apresentar algum trabalho, também pergunto para colegas em redes sociais, mas não tenho rotina de estudo.

Percebe-se que o uso de materiais e recursos de natureza visual, são importantes para o processo de comunicação do acadêmico surdo com os demais colegas, também vêm a beneficiar a aprendizagem, embora a ênfase recaia sobre as habilidades de associação visual. Isso é abordado por Gardner (1994) e Smole (1999, p. 19), ao incentivar o uso daquelas competências, ou ilhas de conhecimento que são as afinidades de cada pessoa.

Há muitas vantagens em adotar o referencial das inteligências múltiplas como uma das bases teóricas do trabalho na escola. Talvez a primeira delas seja partir do princípio de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira. Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser 'inteligentes' não apenas em línguas e matemática, mas também no modo de movimentar seu corpo seguindo uma música, no modo de produzir uma escultura, ou na maneira de se relacionar com os outros.

O apoio educacional especializado, como aponta A4, pode ser um excelente dispositivo para que as aprendizagens ocorram.

A4 – Eu estudo em casa, perto de avaliações, dependendo da disciplina estudo uma semana antes ou mais perto, procuro monitorias, daí combino com o intérprete de me acompanhar, principalmente nas disciplinas de cálculos. Quando há trabalhos em grupo, aí combino apenas com os colegas e nos comunicamos por rede social ou por escrita, e eu sei oralizar um pouco, se eu ficar com muita dúvida então combino com o professor e com o intérprete juntos

A7 - Eu percebo que preciso me esforçar mais para entender os conteúdos e estudar mais, às vezes eu não conheço palavras daí preciso procurar, eu não consigo estudar todos os dias, estudo mais próximo das provas, mas aos poucos vou me adaptando.

A partir dos relatos de A1, A4 e A7, é possível perceber que alguns dos entrevistados se esforçam para estudar fora da sala de aula, inclusive criam estratégias de comunicação com colegas, monitores e até mesmo com os professores. Mesmo com a presença do tradutor/intérprete em sala de aula é necessário que, para o entendimento do conteúdo, o acadêmico procure outros meios que sejam suficientes para esclarecimentos e acompanhamento dos demais colegas em sala de aula, a dificuldade com algumas palavras também, pois como a língua portuguesa escrita é sua segunda língua, muitas vezes necessita de uma busca aprofundada para que seja concretizada a aprendizagem conforme sinalizado por A3:

A3 - Eu aprendo melhor quando estudo em casa e quando consigo tirar dúvidas com os professores em particular, às vezes consigo tirar dúvidas com algum colega também, mas só com o conteúdo em sala de aula não aprendo, pois o professor explica o conteúdo, mas algumas palavras eu não consigo entender o que é, por exemplo, em química tem a palavra oxidação, eu leio e não sei o que significa, quando eu estudo em casa, lembro que o intérprete fez a tradução em aula e eu consigo relacionar com o que o professor mostrou nos slides então fica mais claro o conteúdo.

Destacam-se nos relatos a importância da disciplina para o estudo, pois também é um elemento que interfere negativamente no desempenho e na aprendizagem do acadêmico. A responsabilidade pelo estudo está relacionada com a aprendizagem, pois percebe-se que os acadêmicos apresentam dificuldades em

acompanhar os conteúdos não apenas pela falta de acessibilidade que expõem, mas também por não terem uma rotina de estudo, conforme relatam.

A inclusão perpassa por conceitos ideológicos, políticos e sociais, as discussões sobre estes assuntos caracterizam percepções diferentes e o acesso das pessoas surdas na Educação Superior depende também do processo de escolarização anterior. As legislações garantem o acesso, mas os índices de aprovação/reprovação dependem também da permanência destes acadêmicos nos cursos e da acessibilidade que estes podem obter no seu processo no espaço universitário. Quanto à questão da acessibilidade, ao serem questionados sobre como se sentem pertencentes em um espaço de inclusão na Educação Superior, A1 e A5 responderam:

A1 – *O Curso não tem acessibilidade, professor se preocupa mais com a comunicação, se tem intérprete ou não, mas às vezes esquece vídeos com legenda, as aulas são com slides, eu acompanho lendo e vendo o Intérprete, preciso de bastante paciência, pois professor só usa textos nos slides (quadro 1).*

A5 - *O curso tem pouca acessibilidade e eu percebo isso quando o intérprete falta ou se atrasa, os professores não sabem o que fazer, ficam nervosos, só se sentem seguros se tem o intérprete, também esquecem dos vídeos com legenda, eu preciso quase sempre avisar que a legenda é importante (quadro 1), também percebo que os professores, às vezes, dão avisos nos corredores, ou fora do horário de aula em que eu não estou com o intérprete e como ninguém me avisa, eu perco as informações, preciso estar sempre perguntando para os colegas para confirmar dias de trabalhos e se o professor vai na aula, coisas básicas que poderiam me avisar escrevendo ou por redes sociais.*

Muitas vezes a inclusão se torna invisível, muitos professores acreditam que a presença do Tradutor/intérprete é o suficiente para incluir aquele acadêmico surdo, e por essa razão não consideram necessária uma discussão ou nenhuma adaptação a mais em sala de aula, poucos pensam nos direitos que possam garantir a inclusão em espaços educacionais, que assegure a equidade de oportunidades.

O professor apagou todas as luzes e começou a passar um filme, a acadêmica reclamou e pediu a legenda, a professora justificou que havia a Intérprete, mas a acadêmica explicou que seria impossível acessar o vídeo e a Intérprete ao mesmo tempo e que isso iria lhe prejudicar, então a professora disse que ela estava liberada da aula e que poderia procurar este mesmo vídeo, com legenda e acessar de casa. (Acadêmica A4 – 25 de outubro de 2017)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como proposta oferecer uma educação inclusiva e de boa qualidade também para a Educação Superior, esta política estabelece diretrizes de atendimento educacional especializado conforme o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que diz:

A garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011b).

É desafiador o processo de inclusão na Educação Superior, as instituições precisam promover, além do acesso a permanência por meio de adaptações, participação na aprendizagem, desconstruindo o processo de apenas estar inserido. A inclusão requer envolvimento de todos, docentes, técnicos administrativos, demais acadêmicos e gestores.

O acadêmico tem direito de receber novas informações e conhecimentos de se envolver com colegas, professores, em qualquer ambiente da Universidade, ter

autonomia e liberdade de se apropriar dos conhecimentos, ou seja, todos precisam estar comprometidos em um espaço importante de conhecimentos que deve articular relações entre as diferenças.

4.3 PROFESSORES INCLUSIVOS?

Inicialmente se apresenta uma descrição das principais características dos professores que participaram da presente investigação.

O Professor 1, trabalha a menos de 10 anos na UFSM, Atuou como professor substituto de abril de 2015 a abril de 2017 nos cursos de Arquitetura e Engenharia Civil do CT.

Não apresentou dificuldades em preparar aula para os acadêmicos surdos, fez adaptação nas estratégias de ensino e acredita que apenas a presença do Intérprete de Libras não garante a aprendizagem, por isso precisou adaptar materiais, conteúdos e metodologias.

Uma das principais barreiras no processo de aprendizagem foi a comunicação. Conhece e utilizou a teoria das inteligências múltiplas de Gardner em sala de aula, por isso procura utilizar estratégias visuais (legendas, imagens), para que os acadêmicos possam acompanhar o conteúdo sem depender do Intérprete de Libras.

O Professor 2, atua há menos de 10 anos na UFSM no curso de Educação Especial Noturno, não apresentou dificuldades para preparar a aula, acredita que apenas a presença do Intérprete de Libras não garante a aprendizagem, por isso precisou adaptar materiais, conteúdos e metodologias para serem utilizadas com o acadêmico surdo, para sanar as dúvidas dos acadêmicos procura mudar a metodologia para que o acadêmico consiga entender melhor. Uma das principais barreiras no processo de aprendizagem foi a comunicação, conhece a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, mas não utiliza em sala de aula, planeja as aulas a partir de metodologias diferenciadas.

O Professor 3, trabalha há mais de 20 anos na Educação Superior, nos cursos de licenciaturas: educação física, educação especial, química, história, referiu dificuldades para planejar a metodologia da disciplina, para a aprendizagem do acadêmico surdo. Realizou adaptação na metodologia da disciplina, quando há acadêmicos surdos usa abordagem diretiva, acompanhando o acadêmico e

planejando o material de forma que sejam mais visuais, acredita que apenas a presença do Intérprete de Libras não garante a aprendizagem, por isso precisou adaptar os materiais, conteúdos e metodologias.

Para sanar dúvidas pede auxílio ao Intérprete de Libras para que ele possa ajudar o acadêmico. Uma das principais barreiras no processo de aprendizagem foi a comunicação, conhece e já utilizou em sala de aula a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, utiliza estratégias visuais (legendas, imagens) e a escrita em português, para a comunicação com o acadêmico surdo, para que possam acompanhar o conteúdo sem depender do Intérprete de Libras.

4.4 RELAÇÃO PROFESSOR/ACADÊMICO: MEU PROFESSOR ME RECONHECE?

Há professores que participam ativamente dos processos de ensino e aprendizagem, que se preocupam com a trajetória e a aprendizagem de cada um de seus acadêmicos, inclusive dos surdos. Isso depende do conhecimento da realidade, e do desejo de questionar e analisar o que acontece com cada um deles. Muitas barreiras ainda são encontradas quando se trata da relação professor ouvinte e acadêmicos surdos como, por exemplo, a formação do professor, a falta de Intérprete de Libras, falta de acessibilidade e material didático entre outros.

O processo de ensino e aprendizagem requer variadas transformações e adaptações desde a infraestrutura a formação dos professores, tudo que possa contemplar uma proposta voltada para a diversidade.

Professor 1- Com base na experiência que tive, muitas vezes era possível, sanar as dúvidas sem ajuda do intérprete, pois o desenho no computador facilitava nossa comunicação, uma vez que existem diversas ferramentas digitais disponíveis e por se tratar de uma linguagem gráfica a relação ensino-aprendizagem ficou bem mais fácil de ser estabelecida. O uso do intérprete foi mais para responder perguntas realizadas pelo aluno surdo durante alguma explanação para o grande grupo,

as demais abordagens eram fitas de maneira individualizada diretamente com cada aluno.

Quando questionada sobre a relação de professores que marcaram a trajetória acadêmica, A7, ela responde:

A7 - Um professor que me marcou muito que era muito querido, a aula era bem visual e ele tinha muita paciência, usava estratégias no computador para me ensinar, e queria aprender alguns sinais relacionados com a disciplina para ficar melhor nossa comunicação, não precisava da presença do Intérprete, pois ele estava interessado de se comunicar diretamente comigo, mesmo não sendo fluente em Libras.

Fica evidente nesta relação do professor com a acadêmica o princípio da educação inclusiva. A inclusão perpassa por elementos que contemplam toda a estrutura física, pedagógica e, principalmente, a teoria e a prática. Os professores, muitas vezes, têm suas práticas voltadas para uma educação de acadêmicos ouvintes e não reformulam suas metodologias de acordo com as necessidades. A inclusão se caracteriza por ações reflexivas, como se pode perceber na fala do professor acima, caso contrário ocorre uma “pseudo-inclusão”, ou seja, o acadêmico está ali na sala de aula, mas o espaço que deveria ser de inclusão se torna excludente, pois não há práticas, metodologias alternativas que façam este acadêmico interagir e acompanhar os conteúdos em sala de aula.

Quando questionados sobre a acessibilidade em seu curso A3 e A7 respondem:

A3 - Alguns professores não se importam se tem o surdo na sala, eles sabem que os ouvintes são a maioria e tem há anos a mesma metodologia de ensino, mesmo quando há um aluno diferente o professor não faz ou não sabe fazer adaptações de ensino, poucos deles se preocupam em como adaptar a aula,

mas a maioria apenas ensina do seu jeito e nem se importam se eu estou acompanhando ou não.

A7- Percebo que meus professores usam sempre a mesma metodologia, mas eu imagino como é fácil poder usar estratégias para os surdos, só precisa adaptar deixando mais visual. Alguns professores fazem a atividade de qualquer jeito. Eu não quero ser assim, quero no futuro poder fazer com que os alunos aprendam e, para isso vou usar diferentes metodologias, principalmente práticas.

O que se percebe é que alguns professores utilizam o mesmo processo de ensino e que ainda há necessidade de adaptações para o desenvolvimento da inclusão, o modo de planejar, avaliar e fazer a educação em sala de aula são atitudes importantes no aperfeiçoamento de qualidade, garantindo a aprendizagem destes alunos.

O acadêmico surdo em sala de aula faz com que o professor se prepare melhor, é uma situação nova e muitos se sentem incapazes, desafiados, por isso a necessidade de garantir um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, diferenciado, que este professor reconheça que é preciso elaborar novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste acadêmico surdo.

A3 - Tive um professor muito bom que sempre ao final da aula ele vinha me perguntar se eu tinha entendido, e ele me explicava melhor alguma coisa que tinha ficado em dúvida e desenhava no quadro e me corrigia sempre dando dicas de como ser um bom profissional, também teve uma professora que sempre no início da aula ela me entregava uma espécie de roteiro do que ia passar naquele dia, fez bastantes trabalhos práticos e se preocupava se eu estava entendendo, eu me sentia bem com esses professores, pois eu percebia que eles

se esforçavam para que eu pudesse acompanhar as aulas, davam o máximo de si para que eu aprendesse junto, são os dois professores que sempre irei lembrar mesmo depois de formado.

Pode-se compreender, por esta resposta, que o acadêmico se sentia acolhido em sala de aula, além de conseguir acompanhar o conteúdo sem a dependência apenas do Tradutor/Intérprete. O professor o incluía, com estratégias adequadas às suas necessidades, promovia o avanço deste aluno criando condições de aprendizagem, pois o acadêmico acompanhava o conteúdo. Assim um dos objetivos da instituição vai se perpetuando: garantir a aprendizagem deste aluno no espaço acadêmico para que possa acompanhar os demais colegas na sua trajetória de permanência na Educação Superior.

A partir das respostas dos acadêmicos entrevistados se pode interpretar que a inclusão depende de vários fatores. Os acadêmicos surdos, assim com os demais, sentem dificuldades ao se adaptar a este novo contexto e, por isso, criam habilidades para serem incluídos. Esta inclusão também é papel dos professores, funcionários e do Intérprete de Libras, mas ainda o que se percebe é que toda a carga da mediação e aprendizagem ainda se configura apenas a este último profissional, como nas falas de A4 e A6.

A4 - Poucos professores tem interesse em adaptar os conteúdos (quadro 2), às vezes nem lembram que tem um aluno surdo na sala de aula, alguns se lembram da legenda em vídeos, mas a maioria percebe que tem o Intérprete e acham que este profissional deve fazer tudo, como ensinar, tirar dúvidas, interpretar filmes, mas eu não me sinto incluída, os professores não se importam em perguntar ou em entender como funciona o trabalho deste profissional com o acadêmico surdo. Eu lembro que numa disciplina de cálculo eu tive dúvidas e perguntei para a professora, através do intérprete, mas ela mostrava os cálculos para o Intérprete, me ignorava, e

mesmo o intérprete explicando que a dúvida era minha, a professora continuou mostrando o meu caderno para o intérprete.

A6 - Tive problemas com uma professora que não entendia o papel do intérprete e não gostava que eu e mais dois colegas surdos ficássemos olhando para o intérprete, ela se sentia incomodada com o intérprete ali na sala de aula, me deu zero em uma atividade, foi preciso explicar para o professor quem era esse profissional, a função dele e por que ele estava ali, no final consegui passar na disciplina, mas nunca me senti a vontade de pedir para ela adaptar a aula, que era apenas falada e o intérprete cansava de ficava horas e horas ali.

Como a tradução de toda a aula é realizada pelo Tradutor/Intérprete que é presente em todas as disciplinas, muitas vezes o professor, por desconhecer a língua de sinais, transfere a responsabilidade de ensino para o intérprete, mas a função deste profissional é apenas atuar na mediação da comunicação do par linguístico língua de sinais – língua portuguesa e vice versa. Ele não pode assumir o papel de professor, e o surdo também precisa ter consciência que deve se dirigir ao professor quando há dúvidas e em qualquer situação relacionada ao ensino-aprendizagem, para que o papel do Tradutor/Intérprete não seja confundido com o papel do professor.

O que se pode perceber pelas falas dos acadêmicos é que estes professores não se preocupam com a singularidade do acadêmico surdo, e as atividades ocorrem sem adaptações, pois o Tradutor/intérprete em sala de aula, já é considerado, por eles, uma forma de adaptação e acessibilidade, conforme Souza & Góes (1999) o fato de o professor desconhecer as reais necessidades de seus alunos surdos já torna a inclusão deficiente.

A professora informou que na próxima aula o Intérprete iria ter bastante trabalho, pois teriam muitos vídeos, quando o Intérprete explica que há necessidade de legenda, pois seria impossível a acadêmica ter acesso

aos vídeos apenas pela interpretação, a professora se mostra surpresa e explica que nenhum vídeo tem legenda e que não teria como por em tão pouco tempo, por isso iria repassar a acadêmica os links e nomes dos vídeos para que ela procurasse em casa como acessá-los (Acadêmica A4 – 19 de julho de 2017).

Neste trecho anotado pela pesquisadora, percebe-se a professora transferindo o encargo do ensino para a acadêmica, sendo que seria de sua responsabilidade garantir à acadêmica, estratégias e adaptações para que ela pudesse participar da atividade, assim como os demais colegas. Essas vivências dos acadêmicos surdos na Educação Superior geram muitas angústias para todos os envolvidos, requer adaptações, ações, desafios a serem superados e encarados. Todas estas angústias também são encontradas nos demais acadêmicos, e muitas vezes são vistas com menos dificuldades, pois os professores não se preocupam em adaptar suas aulas para favorecer a aprendizagem. Apesar de nem sempre ser a relação pedagógica que provoca estas dificuldades (afinal cada sujeito tem sua forma de aprender, sua subjetividade), para se ter sucesso na aprendizagem, muitas vezes se vai perpassar por uma nova proposta educacional que evite o fracasso destes acadêmicos. Essa proposta requer estratégias que alcancem as reais necessidades e reflexões sobre a inclusão em especial sobre o papel do profissional Tradutor/Intérprete de Libras, conforme Bisol (2010, p. 152):

A comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. O estudo revela que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os estudantes surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

De acordo com as respostas dos acadêmicos, pode-se entender que, alguns professores não percebem a necessidade de adaptar ou criar estratégias de ensino que possam garantir uma maior apropriação dos conhecimentos. Muitos ainda relacionam a presença do Tradutor/Intérprete como forma de acessibilidade e, inconscientemente, segregam estes acadêmicos acreditando que a aprendizagem está ligada a tradução. Alguns acadêmicos, inclusive, relatam que professores nem lembram que há o acadêmico surdo em sala de aula, ou seja, retiram de si suas

responsabilidades de professores e quando há o fracasso delegam apenas ao próprio acadêmico, atrelando este fracasso a surdez, a língua de sinais e a presença do Tradutor/intérprete.

Mas o profissional Tradutor/Intérprete também faz parte da inclusão, por isso não deve ser visto como solução de todos os problemas que se apresenta na Educação Superior. Há fatores de ordem individual, há necessidade de que todos se envolvam com intuito de promover um ensino democrático com mesmas oportunidades de aprendizagens.

4.5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO: SOU ACADÊMICO E TAMBÉM POSSUO SINGULARIDADES ALÉM DA SURDEZ

O ingresso na Educação Superior faz com que muitas pessoas mudem seu jeito de pensar, seus relacionamentos, sua rotina, e para o acadêmico surdo estas mudanças não são diferentes. É um caminho para a independência financeira, pessoal, uma busca constante pela autonomia. Neste contexto, as estratégias de ensino usadas para concretizar uma educação inclusiva, se tornam importantes para que surdos e ouvintes possam se apropriar dos conteúdos num mesmo espaço em busca de sua permanência e então a tal sonhada formação.

O que ainda se vê são professores que não estão preparados para atuar com o acadêmico surdo, que usam as mesmas estratégias de ensino há anos e voltada apenas para ouvintes, fazendo com que o surdo tenha que se adaptar e a presença do Intérprete como o único recurso de acessibilidade.

A1 - Nas aulas práticas os professores até adaptam para que eu possa acompanhar, como é bem visual eles apontam o que é pra ser feito, ou demonstram primeiro para que eu possa ver, mas só nas aulas práticas, nas teóricas tenho só o intérprete e poucas vezes eles lembram de pôr legenda nos filmes, geralmente eu preciso pedir.

Quando o professor tem compreensão de que, para o acadêmico ser incluído, deve ser levado em conta sua experiência visual, propiciar oportunidades iguais e um ensino de qualidade e, assim, deixa de ser uma inclusão mascarada associada a exclusão. A inclusão é um processo em que o professor é responsável em fornecer o acesso aos conhecimentos, a partir do incentivo, da mediação da interação de todos em sala de aula a partir das necessidades de cada um.

A3 - Eu percebo que o professor se preocupa com a minha aprendizagem se ele adapta a metodologia de ensinar, quando ele vem me perguntar se estou aprendendo e encontra meios para eu me sentir incluído, assim eu sinto que estou aprendendo igual aos meus colegas, pois ele se preocupa comigo. Eu acredito que o professor precisa planejar a aula, assim como ele pensa em como planejar para os ouvintes ele precisa saber como planejar para os surdos, afinal eu também sou aluno dele e não do intérprete.

Cada acadêmico é diferente e o acadêmico surdo possui as mesmas dificuldades de aprendizagem dos ouvintes, e não apenas por ser surdo, pois na Educação Superior as pessoas precisam ter mais responsabilidades. Em uma turma há diversidades de cultura, múltiplas inteligências, e as estratégias e metodologias de ensino precisam acompanhar estas diversidades, por isso cabe aos professores utilizar de recursos, formas e maneiras adequadas de valorizar cada um.

Na pergunta: “Se você fosse seu próprio professor, qual/ quais estratégias utilizaria?” Os acadêmicos A1, A4 e A5 respondem:

A1 - Se eu fosse professor, faria atividades com mais acessibilidade, atividades práticas que o surdo possa participar e entender olhando o que deve ser feito, daí não precisa estar sempre com o Intérprete, e também gostaria que os professores soubessem mais alguns sinais básicos do curso, para eu poder me comunicar diretamente com eles.

A4 - Gostaria de conteúdos mais visuais, com imagem, e mais aulas práticas e vídeos sempre com legendas.

A5 - Eu sinto que aprendo mais nas disciplinas que posso praticar, que consigo relacionar mais com outras atividades, pois quando é só teoria fica mais difícil eu entender (quadro 1).

Os três acadêmicos demonstram a preocupação em ter mais aulas visuais, pois é a forma que o acadêmico irá se apropriar do conteúdo, e é a partir da base visual que será organizada a leitura de mundo e o pensamento e a linguagem do surdo, por isso é importante ser considerada, pois é uma forma de conhecer a especificidade da surdez. A organização do ensino e as estratégias necessitam de uma ação reflexiva. Conforme Skliar (1999) representar o sujeito surdo, em sua ampla dimensão como visual não é apenas compreendê-lo biologicamente, mas sim, uma forma de respeitar sua diversidade histórica, linguística e cultural.

Considerar a teoria das Inteligências Múltiplas como uma possibilidade de atender as diferenças que o acadêmico surdo possui no seu processo de aprendizagem e que não há inteligências iguais, é uma forma de os professores que trabalham com esses acadêmicos perceberem que há muitas competências para serem desenvolvidas e que podem contribuir para o desenvolvimento destas, dando ênfase para aquela que o acadêmico possui melhor desempenho.

Esse processo caracteriza uma aprendizagem diferenciada, sem padronização, buscando mudanças significativas na educação de forma que todos aprendam. Deste modo, compreender como as estratégias de ensino podem influenciar em um conhecimento baseado não apenas nas competências cognitivas a partir de uma visão não convencional, se torna importante como forma de refletir as práticas que viabilizem ao acadêmico surdo a aprendizagem necessária para se tornar um profissional. Essa situação pedagógica foi lembrada por A6, quando lembrou de uma atividade proposta em sala de aula por um dos professores.

A6 - Fiquei muito feliz uma vez que uma professora pediu para que fizéssemos uma maquete representando a disciplina dela

como deveria ser em sala de aula, como era bem visual eu tive muita facilidade de mostrar para todos como era na cultura surda, todos se emocionaram e como não conheciam nada sobre o surdo foi interessante poder explicar o conteúdo daquela forma, eu aprendi mais e pude passar para os colegas esta experiência.

As oportunidades que os acadêmicos surdos têm em poder usar sua língua no contexto da Educação Superior, é uma forma de demonstrar respeito a sua diversidade, proporciona que este acadêmico fique em equidade com os demais colegas. A partir da fala da entrevistada, foi possível perceber que, além de ela ter compreendido o conteúdo, também pôde repassar aos demais colegas experiências sobre sua cultura e conseguiu, a partir da adaptação, realizar a atividade solicitada pela professora. São contribuições como essas, que efetivam a inclusão com a participação do acadêmico surdo no processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto o Tradutor/intérprete for visto como o único recurso para a acessibilidade, todas as lutas, até então conquistadas pela comunidade surda, serão desconsideradas, a educação pautada nas singularidades que todos os sujeitos têm seu ritmo com distintas habilidades e capacidades cognitivas, faz com que seja compreendido que o sujeito surdo tem com seus valores, seus hábitos e sua língua.

A6 - Uma vez precisei ir para a escola fazer uma atividade prática e eu não conseguia relacionar as respostas com a teoria, precisei perguntar para o professor uma forma de adaptar aquele conteúdo que eu não estava conseguindo entender, ele mudou a proposta da atividade para que eu pudesse relacionar com a escola de surdos que apliquei a atividade.

A7- Tive uma professora que foi até o núcleo de acessibilidade da UFSM perguntar como poderia fazer para adaptar as aulas para mim, fiquei muito contente com isso.

Quando o professor se empenha para que o acadêmico aprenda, o incentiva a buscar aprender, pois este, por sua vez se sente valorizado e todos ganham. Compartilhar os desafios, construir novos saberes a partir do cotidiano, das reflexões, das experiências são propósitos fundamentais ao aprender. Quanto mais estratégias e estímulos o acadêmico tiver, mais motivado ele será, irá sentir-se parte daquele espaço. Para se obter sucesso, todos os envolvidos precisam conhecer as singularidades linguísticas e culturais do surdo. A inclusão faz com que todos tenham acesso aos conhecimentos de forma igual, mas há necessidades diferentes, há processos diferentes e isto também deve ser levado em consideração.

Por isso, a importância de um professor que faça a mediação, as interações, que interaja e conheça as dificuldades dos seus acadêmicos na busca pela inclusão e na preocupação pela formação acadêmica. Considerar as respostas de cada acadêmico entrevistado, que revelaram a necessidade de um olhar mais reflexivo em relação as estratégias e ensino dos acadêmicos surdos na Educação Superior, torna-se um desafio a ser pensado e considerado com urgência de sentidos e significados.

Um conjunto de atividades de ensino foi sugerido, nas entrevistas, pelos acadêmicos surdos que participaram do estudo (quadro 1), essas atividades estão relacionadas com os pressupostos teóricos dessa investigação, pois, são algumas estratégias de ensino, apontados por esse grupo, que enfatizam o desenvolvimento das competências de estudantes surdos voltadas para as competências de aprendizagem visual.

Para Gardner, a escola deveria ser modelada de forma a atender às diferenças entre os alunos, em vez de ignorá-las, e ao mesmo tempo garantir para cada pessoa a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual. Nesse sentido, seria papel da escola buscar uma educação centrada no indivíduo - mas não individualista -, que levasse a sério as inclinações, os interesses e os objetivos de cada aluno (SMOLE, 1999, p. 20).

Nesse sentido, também a ação da instituição educacional, passa a ser preponderante para o sucesso ou fracasso dos estudantes, haja vista que

possibilitando o uso de algumas estratégias, como, por exemplo, adequar, conteúdo/método/recurso, também favorecerá a aprendizagem.

Essas estratégias podem auxiliar os acadêmicos a dar novos significados às aprendizagens, levando em consideração as experiências vividas, com estímulos e com estratégias diferentes, pois cada indivíduo é diferente, na forma de aprender, no pensar, e com habilidades e competências diferentes. Em algumas respostas, os acadêmicos se mostraram preocupados com professores que utilizam a mesma metodologia e recursos sempre, para Gardner (1994) os indivíduos não têm a mesma compreensão da realidade, são diversos fatores que influenciam na maneira como aprendem, principalmente de que forma são estimulados e isso também influencia na vida acadêmica.

Quadro 1 - Sugestões de estratégias de ensino.

Atividade	Descrição e uso
Filmes	Apresentar filmes sempre com legenda, é possível usar <i>software</i> para este fim, caso o material disponibilizado não possua a legenda, como por exemplo, <i>Windows Movie Maker</i> (editor de filmes gratuito, para <i>Windows</i>).
Uso do quadro	Sempre que o conteúdo permitir, o professor pode utilizar o quadro/lousa para desenhar, fazer detalhes, detalhar ou esquematizar o conteúdo de sua fala. Sugere-se também o uso diferenciado de cores, setas e símbolos que favoreçam a associação.
Imagens	Oportunizar a apresentação dos conteúdos com o maior número de imagens possíveis. As imagens, se em meio digital, podem ser projetadas, utilizando o projetor multimídia ou também, podem ser impressas.
Projeção em slides	O uso de slides para aulas é, talvez o recurso mais utilizado atualmente. Entretanto, recomenda-se

	alguns cuidados, quando se elabora, buscando adequar ao estudante surdo. Evita-se o uso exagerado de texto. Apresentar slides com maiores detalhes de informações visuais possíveis (imagens, desenhos, figuras). Palavras associadas a imagens. Frases curtas, preferencialmente associadas a imagens ou situações específicas. Exemplos de vida, experiências dos próprios estudantes.
Atividades práticas	Atividades práticas, com dinâmicas de interação, que possam ser relacionadas com o conteúdo possibilitam a participação do surdo, pois ele entende olhando o que deve ser feito, dessa forma, não precisa estar sempre com o Intérprete, o que favorece sua autonomia acadêmica.
Aprender Libras	Sempre que possível os professores podem aprender, por meio de cursos oferecidos na instituição, ou até mesmo com o acadêmico Surdo alguns sinais básicos da disciplina.
Material Impresso	Disponibilizar, com antecedência o conteúdo em meio impresso, que pode ser disponibilizado para o acadêmico surdo reproduzir, ou em ambiente virtual, pois o surdo poderá acompanhar sem precisar perder o foco no Intérprete para copiar o conteúdo.
Uso do ambiente virtual de aprendizagem	Atividades em ambiente virtual também são facilitadoras para que o acadêmico surdo acompanhe os conteúdos e possa interagir diretamente com os colegas e professores independente do Intérprete de Libras. Na UFSM, se utiliza o ambiente virtual de aprendizagem <i>Moodle</i> .

Fonte: Própria autora

Descrição do quadro1: Quadro com duas colunas e oito linhas com diferentes tipos de atividades, em uma coluna o tipo de atividades e outra com a descrição das mesmas.

As sugestões (quadro 1) foram surgindo nas entrevistas com os acadêmicos, tratam-se de ações de ensino que resulta numa aprendizagem para além do simples dizer do conteúdo por parte do professor, como já mencionado, é visto que as aulas sem estratégias de ensino, acabam sendo uma simples exposição e nem sempre compreendidas pelos acadêmicos. A partir das entrevistas foi possível perceber que a maioria se sente mais seguro com atividades visuais e práticas e principalmente quando se tornam independentes do profissional intérprete, pois o contato direto com o professor e colegas faz com que eles se sintam incluídos. O desenvolvimento do sujeito na sua totalidade é fundamental, possibilita que o aluno reflita, relacione os conteúdos e condicione responsabilidades e soluções, juntamente com os professores. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem mencionadas por Anastasiou e Alves (2009).

A inteligência, para Gardner (1994) deixou de ser vista como um potencial, já que seu desenvolvimento depende também de interações dos indivíduos com o ambiente em que vivem, por isso as estratégias de ensino diferenciadas, que leve em conta as características individuais tem muito a contribuir para um processo de ensino, estabelecem as diferenças individuais relevantes para uma formação educacional de qualidade.

Gardner (1994) faz com que seja possível refletir os propósitos do papel do professor em um contexto que não prevaleça padrões, também não se trata de exaltar uma única competência, mas não simplesmente rotular o acadêmico que não estabelece um nível pedagógico estabelecido.

A teoria de Gardner (1994) indica simples modificações que contribuem para que todos os acadêmicos possam participar e interagir no contexto da sala de aula, a própria disposição dos acadêmicos na sala de aula favorece no desenvolvimento e influencia no ensino, por exemplo, dispor ao alunos em círculos ou semicírculos contribui não somente para os acadêmicos surdos, mas para que todos tenham mais atenção e possam interagir entre si, propícia a participação e o aumento da atenção e da confiança dos alunos, assim como atividades fora do ambiente da sala de aula, estimula diferentes competências.

As categorias temáticas (Fig. 3), contempladas de forma globalizada nessa discussão, possibilitam compreender que a aprendizagem do surdo na Educação Superior, depende em grande medida, dos vínculos e conceitos que ele estabelece com o processo de aprender, com as possibilidades de estabelecer relações de aprendizagem profícuos com professores e outros estudantes e da consequente negociação sobre as estratégias de ensino selecionadas para ocorrer em sala de aula.

Quadro 2 - Categorias temáticas.

<i>Aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa acontecer por parte do sujeito • Vínculo direto, objetos de aprendizagem, relações com outras pessoas
<i>Relação professor e acadêmico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Há obstáculos principalmente ligados a comunicação, desconhecimento da Libras
Estratégias de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades de desenvolver práticas adequadas as competências, ou ininteligências de cada acadêmico.

Fonte: Própria autora

As implicações de Gardner (2001) vão muito além da simples transmissão de conteúdos, é justamente o que foi possível observar nas entrevistas com os acadêmicos surdos, que sugeriram estratégias que fossem possíveis atender suas necessidades para que possam acompanhar os conteúdos como os demais acadêmicos. A Teoria das Inteligências Múltiplas proporciona uma busca para um processo de ensino em que cada vez mais todos os acadêmicos possam participar do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência dos acertos, erros e lacunas ajuda o aluno a compreender seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para continuar a aprender. E as atividades selecionadas pelo professor precisam favorecer tais possibilidades (SMOLE, 1999, p. 43).

O objetivo desta dissertação voltou-se a entender de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para a aprendizagem de acadêmicos surdos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao entrevistar os próprios acadêmicos da Instituição foi possível oportunizar a participação e a manifestação dos significados do percurso acadêmico desses estudantes. Nesse contexto, conhecer mais sobre a realidade desta inserção universitária, seus desafios e anseios no processo de ensino e aprendizagem, bem como as condições e características das estratégias de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Instituição no que tange a inclusão. Bem como, foi possível ainda, conhecer as relações entre acadêmicos surdos e seus professores, a motivação pela escolha do curso e as expectativas de aprendizagem.

Diante disso, se concluiu que há muitas dificuldades referentes às questões ligadas a permanência destes acadêmicos no contexto universitário. A concretização das políticas e programas não parece estar sendo suficiente para garantir a inclusão de qualidade, há ainda que se repensar em estratégias de ensino para estes acadêmicos.

O acadêmico surdo ainda não se sente plenamente incluído e realmente aprendendo, têm interesse em estar no espaço universitário, mas são muitos fatores que dificultam sua permanência na Educação Superior. O sentimento de isolamento e a presença de dificuldades para se apropriar dos conteúdos por um simples fato de perceberem atitudes segregacionistas dos ouvintes. Porém o surdo sente orgulho por estar neste nível de ensino, que favorece a conquista da autonomia pessoal e profissional.

As relações dos acadêmicos com os professores podem ser marcadas por desrespeito e distanciamento. Essa situação pode ocorrer motivada pelo desconhecimento da cultura surda.

A inclusão a partir das estratégias de ensino é uma possível via para a aprendizagem. As estratégias são formas de mediar os conteúdos, oportunizando a apropriação de conteúdos de forma igualitária.

Ainda há uma barreira na acessibilidade comunicacional metodológica e pedagógica, quando estes acadêmicos relatam que os professores não adaptam, não utilizam legenda e usam as mesmas metodologias de anos atrás que são voltadas para ouvintes e que os surdos precisam se adaptar a elas, só reforçam o mascaramento da inclusão.

As dificuldades não são exclusivas de acadêmicos surdos, porém se torna mais agravante quando estas dificuldades são somadas a outras necessidades que se relaciona com a dependência do Tradutor/Intérprete limitando mais ainda a comunicação com o professor que é o responsável pelo ensino do conteúdo.

Professores e acadêmicos surdos podem demonstrar insatisfação quanto a uma possível dependência ou invasão do Tradutor/Intérprete, do ponto de vista da relação de aprendizagem e seus vínculos.

É destacada a importância do Tradutor/Intérprete em sala de aula, mas muitos preferem não ficar apenas dependentes deste profissional, assim podem ter suas próprias interpretações e aprender a se relacionar com as demais pessoas de seu entorno. Sabe-se que ainda perdura a visão segregacionista do olhar sobre a surdez que vem de um contexto histórico e se torna presente ainda hoje na Educação Superior.

A proposta de inclusão na Educação Superior para a surdez, ainda é distante, há muitas barreiras de acessibilidade aos conteúdos e pouca inclusão no espaço acadêmico.

Diante do tema inclusão no Ensino Superior, percebe-se o quão importante é mencionar estes depoimentos que revelam a urgente necessidade de um olhar atento das instituições quanto aos desafios da inclusão e as estratégias de ensino que considerem as diversidades.

Entre tantas discussões desta dissertação, foi possível identificar a origem latente de um potente espaço problematizador das estratégias de ensino direcionadas aos acadêmicos surdos. Essas discussões, associadas a teoria das

Inteligências Múltiplas de Gardner, podem render pistas, formas de atuar, desenvolvimento e implementação de estratégias para auxiliar na aprendizagem.

A trajetória dentro da Instituição de nível superior exige também uma formação pessoal, corporal, visual, comunicacional, com reflexão do que ensinar, para quem e por quê, com um trabalho que potencialize as habilidades, que todos possuem e que necessitam ser estimuladas e desenvolvidas de maneira integral, ou seja, para além de aulas expositivas e com inovação do processo educacional.

A proposta educacional de Gardner é desafiadora, pois considera que cada pessoa possui sua forma de aprender e que sua capacidade pode ser aperfeiçoada em diferentes contextos. Por isso, é tão importante o papel do professor e a metodologia empregada, quando há inovações, há o contraste com o tradicional, as aulas expositivas podem continuar existindo, não precisam ser abandonadas, mas podem ser adaptadas, a fim de que os acadêmicos surdos possam participar e acompanhar o conteúdo, sem precisar depender apenas do Tradutor/Intérprete. Estimular competências diferenciadas, as mudanças na metodologia de ensino, são proposições de Gardner, pois as soluções criativas levam conseqüentemente ao sucesso na aprendizagem.

Por fim, surgiram alguns questionamentos: os acadêmicos Surdos estão realmente acompanhando os conteúdos e tendo sua aprendizagem de acordo com o que as leis garantem, ou apenas estão tendo direito de acessar a Universidade sem garantia de preparos de estratégias de ensino? Os professores sabem como fazer um processo de ensino e aprendizagem que deixe em igualdade acadêmica, surdos e ouvintes? Em que momento estes acadêmicos surdos estão sendo vistos como incluídos na Educação Superior e em que momento estão sendo apenas inseridos? As metodologias de ensino e as singularidades estão sendo discutidas e de acordo com uma efetiva inclusão?

Enfim, diante destes questionamentos, esta dissertação encerra-se, mas não se conclui, pois é um assunto relevante para continuar sendo pesquisado, pois a demanda de acadêmicos surdos na Educação Superior vem aumentando e as estratégias de ensino são significativas e necessárias. Esses podem estar ao alcance dos professores, mas que exige desafios e mudança de todos os envolvidos. O que se percebe é que o que está sendo ofertado nos cursos de

graduação da UFSM ainda está em processo, a disponibilidade de fazer diferente não é fácil, muitas questões não estão sendo efetivadas e o desenvolvimento a partir das diferenças cognitivas ainda está em transformação. A resposta para estes e outros questionamentos depende da reflexão da práxis educacional, do professor, do acadêmico, da coordenação do curso que o acadêmico está matriculado, da instituição, por isso a continuidade desta pesquisa poderá contribuir para novas discussões sobre a Educação de Surdos no contexto da Educação Superior de forma a oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos acadêmicos Surdos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**; 5 rd. Joenvile –SC. Univille, 2009. Cap. 3.

BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n.1, p 25-40, jan./jun. 2011.

BISOL, Cláudia Alquati. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**, Brasília: Coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 3.284, de 7 de Novembro de 2003**. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. [Brasília, DF, 2003b.] Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 08 dez.2016.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**,

e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 08 dez.2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho nacional de saúde. **Comissão nacional de ética em pesquisa**. Resolução Nº196/96 versão 2012. Disponível em:<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 18 jan.2017.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020). Brasília. 2011. Disponível em: < <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5826>> Acesso em: 19 dez.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>> Acesso em: 01. dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 01 dez.2017.

BRASIL, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado educacional e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 08 fev.2018.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2.ed. trad. Magda França Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: Para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, V. 1, 1999. p. 27-40.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. Aurélio: século XXI: **o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. – 7. reimpr – São Paulo: Atlas, 2012.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligência - Um conceito Reformulado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIORDANI, Liliane. Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença da normalidade inclusiva? **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação/ UFPel. – Ano 19, n 36 (maio-ago.2010) – Ed. UFPel – Pelotas, RS.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2008.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L e; MORAIS, Mônica Z. Políticas e educação bilíngüe para surdos: jogos de disputa no contexto da educação inclusiva brasileira. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Vol. 8, p.38-55, 2016. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15400>> Acesso em: 07 dez.2017

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; BORTOLAZZO, Jéssica. Aprendizagem e acessibilidade na educação superior. In: PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (Org.)

Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior. – 1. ed. – Santa Maria: [UFSM], PRE, Ed. pE.com, 2015. 210 p. : il. ; 21 cm.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. n. 27, 2006.

PERLIN, Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PICONEZ, C. Bertholo. **Educação escolar de Jovens e Adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

QUADROS, Ronice. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

ROCHA, Luiz Renato Martins; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Vestibulares vídeo-gravados em libras: um novo modo de acesso ao ensino superior federal? **Revista Educação Especial** | v. 29 | n. 56 | p. 709-722 | set./dez. 2016 Santa Maria Disponível em: Vestibulares vídeo-gravados em libras: um novo modo de acesso ao ensino superior federal? Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2178>>. Acesso em: 07 dez.2017.

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS. Ronice (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.24, n2, jul/dez., 1999. p 15-32.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 80 p. - [Cadernos da TV Escola. Inteligências Múltiplas].

SOUZA, Maria Regina; GÓES Maria Cecília Rafael de. O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999. p. 163-188.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug e OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2008, vol.12, n.1, p.185-202.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior:** “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial” Trabalho apresentado no GT: Educação Especial / n. 15. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 18.reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima / Acessibilidade).** Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima / Acessibilidade).** Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima / Acessibilidade).** Santa Maria: UFSM, 2016. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/relatorio%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução 002/2018 **Regula as formas de Ingresso aos cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução n. 011/07.** Santa Maria: UFSM, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Estratégias de Ensino para Acadêmicos Surdos na Educação Superior

Pesquisador responsável: Juliana Corrêa de Lima

Instituição/Departamento: UFSM/Educação Especial

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9622. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Eu Juliana Corrêa de Lima, responsável pela pesquisa Estratégias de Ensino para Acadêmicos Surdos na Educação Superior, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender os desafios e vivências de acadêmicos surdos na Educação Superior identificando quais são as adaptações e estratégias de ensino que estes acadêmicos enfrentam nas instituições para que sejam garantidas sua aprendizagem para a permanência nos cursos que frequentam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Acreditamos que ela seja importante porque aborda um tema novo que é a aprendizagem do acadêmico surdo que entram nas universidades por um processo seletivo diferenciado, mas se tornam apenas mais um número dentro das instituições, sem qualquer atenção às possibilidades de compreensão e desenvolvimento por outros meios como, por exemplo, o aprendizado num processo de comunicação visual. Para sua realização será feito o seguinte: será feito um levantamento de quantos acadêmicos surdos estão inserido nos curso da UFSM, a partir disso escolher os acadêmicos que estejam cursando a partir do 5º semestre. No segundo momento, serão feitas entrevistas semiestruturada com os acadêmicos escolhidos e questionário com professores que acompanharam acadêmicos surdos nos cursos que atuam. Sua participação constará em responder a uma entrevista semiestruturada/ questionário voltado as questões relacionadas à sua participação na pesquisa, a entrevista será gravadas/filmada para maior veracidade em suas respostas.

Não há riscos físicos aos participantes, mas é possível que aconteçam desconfortos, constrangimentos com relação a exposição de métodos e processos de aprendizagem do professor e receios as relações professor/acadêmico e a própria timidez relacionada a surdez. Como também pode haver constrangimento para os professores já que envolve sua atuação profissional na instituição e relações com os demais colegas.

Os benefícios com este estudo não são diretos ao participante, mas favorecer a área de educação especial, uma área que carece de pesquisas e contribuições nos assuntos de acessibilidade e inclusão, possibilitando melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Para casos de tratamento de saúde: É importante esclarecer que, caso você decida não participar, existem estes outros tipos de tratamento, ou diagnóstico, indicados para o seu caso, procedimento alternativo.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelo serviço de psicologia da Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED da UFSM.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também não serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____,
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de

conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria _____, de _____ de 2017.

APÊNDICE B- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Estratégias de Ensino para Acadêmicos Surdos na Educação Superior.

Pesquisador responsável: Silvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 99941 1983

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no período de novembro de 2017 a março de 2018.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Fundamentos da Educação, sala 3169, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Prof. Dr^a. Silvia Maria de Oliveira Pavão e a mestrandia Juliana Corrêa de Lima. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa, está vinculado ao Projeto *Educação, Saúde e Inclusão 2.ed*, registrado no Gap sob número 039478, com parecer de aprovação do Comitê de ética. Assim, foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 1º de setembro de 2016, com o número de registro Caae 58261816.1.0000.5346 e o Número do Parecer: 1.708.799

Santa Maria, 20 de setembro de 2017.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C- ROTEIRO ENTREVISTA (ACADÊMICOS)

Dados de identificação:

Nome

Curso semestre

Idade

Estado civil

Dinâmica familiar

A. Resumos da trajetória escolar

Ano de ingresso, como foi o desempenho escolar, teve monitores, aulas de reforço, tipo de técnicas de ensino utilizadas nesse nível de ensino, quais que melhor se adaptava, algum recurso de acessibilidade/tecnologia (comunicacional ou de material) utilizado no nível escolar.

B. Fase dois da entrevista: conhecer os motivos que levaram o acadêmico a estar na universidade

1. Como você ingressou na UFSM? (com cota/sem cota)
2. Você tem alguém que inspirou ou motivou seu ingresso na universidade; explorar a resposta em profundidade.

C. Condições de acessibilidade no curso

3. Há acessibilidade (de informação, de comunicação, arquitetônica, pedagógica, atitudinal) no curso que você frequenta? Quais?
4. Quando você está em dúvida com o conteúdo ministrado em aula, como procede para sanar?
5. Como os professores procedem para garantir sua aprendizagem nos conteúdos?
6. Você consegue acompanhar os conteúdos apenas com a presença do Intérprete de Libras?
7. É respeitado seu processo de aprendizagem a partir da Língua de Sinais?

D- Relação do acadêmico com a aprendizagem

8. Como você percebe seu processo de aprendizagem no curso?
9. Como seria a forma ideal para você acompanhar os conteúdos?
10. Como você estuda, onde que horários e como?
11. Tem hábito de estudo?

E- Relação do acadêmico com o professor

12. Que atitude do professor são vistas como inclusivas?
13. Você sugere alguma postura do professor
14. Em sua opinião, é o professor responsável por boa parte de suas aprendizagens?
15. Quais são as estratégias, procedimentos, recursos utilizados pelos professores para desenvolver os conteúdos?
16. Se você fosse seu próprio professor, qual/ quais estratégias utilizaria?

F. Expectativas do estudante na sua trajetória acadêmica

16. Como você avalia os resultados finais alcançados para sua formação como profissional?
17. Comente alguma situação (s) que tenham ocorrido em sua trajetória acadêmica na universidade que possam ter prejudicado sua aprendizagem.
18. Da mesma forma comente situações que possam ter favorecido sua aprendizagem.
19. Indique dois professores, até agora, que fizeram diferença no seu processo acadêmico.

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO (PROFESSORES)

Dados profissionais

1. Há quanto tempo você atua como professor da Educação Superior?

() menos de 10 anos

() entre 10 e 20 anos

() mais de 20 anos

2. Qual curso você atua?

3. Em qual (s) disciplina(s) você teve acadêmicos surdos?

A. Condições de Acessibilidade no curso

4. Houve alguma dificuldade em preparar suas aulas tendo um acadêmico surdo?

() sim, dificuldades de adaptação do material

() sim, dificuldades para planejar a metodologia da disciplina

() sim, dificuldade de comunicação com o (a) acadêmico (a) surdo

() sim, outra dificuldade. Qual? _____

() não tive dificuldades

5. Como acompanha o processo de aprendizagem do acadêmico surdo?

() Converso com o Intérprete de Libras sobre isso

() A partir das avaliações

() Converso sempre com o acadêmico para verificar se ficou dúvidas

() Só acompanho se o acadêmico me procurar

6. Foi necessário algum tipo de adaptação para aprendizagem do acadêmico surdo?

() sim, adaptação na estratégia de ensinar

() sim, adaptação na metodologia da disciplina

() sim, adaptação nos recursos e materiais utilizados em sala de aula

() não, só a presença do Intérprete de Libras em aula foi suficiente.

B. Relação do professor com a aprendizagem do acadêmico surdo

7. Procura seguir algum modelo ou abordagem de ensino para trabalhar com o acadêmico surdo?

☐ sim

☐ não

Se sim, qual?

8. Acredita que apenas a presença do Intérprete de Libras garante a aprendizagem do acadêmico surdo?

☐ Sim, pois basta a tradução da língua

☐ Não, preciso adaptar materiais, conteúdos, metodologias...

9. Quando o acadêmico surdo lhe procura para sanar dúvidas, o que você faz?

☐ Peço ajuda ao Intérprete de Libras para que ele possa ajudar o acadêmico

☐ Procuo o Intérprete de Libras apenas para mediar a comunicação e crio estratégias para sanar as dúvidas.

☐ Procuo mudar a metodologia para que o acadêmico consiga entender melhor

☐ Uso diferentes estratégias e materiais

☐ outra . Qual? _____

10. Quais as barreiras encontradas por você no processo de aprendizagem dos acadêmicos surdos?

☐ Barreira na comunicação

☐ Barreira para adaptar conteúdos e materiais para aula

☐ Barreira para planejar a aula

☐ Não há barreiras

☐ Outra Qual? _____

C. Relação de estratégias de aprendizagem e o professor

11. Você conhece a teoria das inteligências múltiplas?

☐ sim, mas não utilizo em minhas aulas

☐ Sim já utilizei em minhas aulas

☐ Não

12. Você acredita que a teoria das inteligências múltiplas poderia colaborar para sua atuação com o acadêmico surdo?

☐ sim, mas não utilizei em aula ainda

☐ Sim, já utilizei em aula

☐ não, não colaboraria

13. Você acredita que a teoria das inteligências múltiplas poderia interferir de forma positiva no processo de aprendizagem do acadêmico surdo?

- ☐ sim, seria uma estratégia que poderia usar em minhas aulas.
- ☐ Sim, mas não usaria em minhas aulas
- ☐ sim, mas não sei como relacionar ela em minhas aulas.
- ☐ não, não usaria ela em minhas aulas

14. Quais são as estratégias inclusivas que você utiliza?

- ☐ Solicito a presença do Intérprete de Libras em aula
- ☐ Adapto materiais para sala de aula
- ☐ Planejo as aulas a partir de metodologias diferenciadas.
- ☐ Procuro estratégias visuais (legendas, imagens), para que os acadêmicos possam acompanhar o conteúdo sem depender sempre do Intérprete de Libras.
- ☐ outras. Qual (is)? _____

Para todas as questões, existe possibilidade de ampliação, de acordo com a necessidade do entrevistado.

APÊNDICE E - DIÁRIO DE CAMPO

Acadêmico M (este acadêmico não respondeu a entrevista)

Dia 10 de agosto O professor entregou a prova e avisou ao acadêmico que a questão dissertativa ele não precisava responder de forma escrita, mas que a resposta poderia ser dada através de um desenho, relacionando o que estava sendo pedido com o entendimento dele em aula.

Dia 26 de setembro O professor pede para a turma criar grupos para apresentação de um seminário no final do semestre, e informa que todos os grupos deveriam entregar uma parte escrita, fazer as apresentações através de slides e, além disso, fazer um resumo do trabalho que será disponibilizado no ambiente *Moodle* antes das datas das apresentações para que o acadêmico M possa ter acesso e acompanhar o conteúdo nos dias das apresentações.

Dia 23 de novembro No dia das apresentações o professor pediu para que o cada grupo resumisse em imagens ou itens o que seria tratado do trabalho, para que o acadêmico M pudesse acompanhar os slides.

Acadêmica A4

Dia 25 de outubro O professor apagou todas as luzes e começou a passar um filme a acadêmica reclamou e pediu a legenda, a professora justificou que havia a Intérprete, a acadêmica explicou que seria impossível acessar o vídeo e a Intérprete ao mesmo tempo e isso iria lhe prejudicar, então a professora disse que ela estava liberada da aula e que poderia procurar este mesmo vídeo com legenda e acessar de casa.

Dia 19 de julho A professora informou que na próxima aula o Intérprete iria ter bastante trabalho, pois teriam muitos vídeos, quando o Intérprete explica que há necessidade de legenda, pois seria impossível a acadêmica ter acesso aos vídeos apenas pela interpretação a professora se mostra surpresa e explica que nenhum vídeo tem legenda e que não teria como por em tão pouco tempo, por isso iria repassar a acadêmica os links e nomes dos vídeos para que ela procurasse em casa como acessá-los (repassando a responsabilidade para a acadêmica)

Acadêmico A2


Dia 14 de agosto No primeiro dia de aula a professora informou as avaliações e disse, para o acadêmico surdo, que a prova dele seria de forma oral, para que ele pudesse ser avaliado na sua Língua – a Língua de Sinais e que em todas as aulas seria entregue esquemas do que seria feito em sala de aula.

Acadêmica A7

Dia 5 de setembro Na aula prática a professora avisa que a atividade será a seguinte: Todos irão correr pela quadra e a cada batida de palma deverão mudar o movimento que está fazendo, por isso a Intérprete deverá correr junto com a acadêmica surda, tanto a Intérprete quanto a acadêmica explicam que não poderia ser feito desta forma e que a atividade deveria ser adaptada com sinalizadores ou alguma outra estratégia, a professora se nega a adaptar e os demais colegas exigem que ela adapte como outras professoras fazem ou eles também não irão fazer a atividade em respeito a colega.

ANEXOS

ANEXO A- REGISTRO DO PROJETO NO GAP

	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Data/Hora: 15/09/2017 15:43 Autenticação: AA9E.7343.63F8.7B04.DCD6.A654.D08D.4491 Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao
Projeto na Íntegra		
Título: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ACADÊMICOS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DE GARDNER		
Número: 047238	Classificação: Pesquisa	Registrado em: 03/09/2017
Situação: Em andamento	Início: 01/03/2017	Término: 01/10/2018
Avaliação: Avaliado	Última avaliação:	
<p>Resumo: O objetivo da pesquisa é conhecer os desafios que os acadêmicos surdos enfrentam no seu processo de aprendizagem quando ingressam na Educação Superior. Dentre as questões norteadoras destacam-se quais são as adaptações e estratégias de ensino que estão sendo utilizadas pelos professores destes acadêmicos, a fim de lhes proporcionar a aprendizagem satisfatória para a aprovação nas disciplinas, visando a conclusão do curso frequentado. A base teórica a partir da Teoria Simbólico-Cultural de Gardner expõe as diferentes formas que as práticas de ensino-aprendizagem podem ser desenvolvidas a partir de competências, práticas estas que podem influenciar no processo de aprendizagem dos acadêmicos surdos. O referencial teórico também foi abordado através eles enfrentados a partir do momento que ingressam na Universidade. A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa com sistematização a partir da análise de conteúdo por categorias e nos discursos dos sujeitos pesquisados a partir de entrevista. A realização desta pesquisa se torna importante por abordar um tema que está em crescente demanda que é o ingresso do acadêmico surdo no de autores que referenciam a crescente demanda de acadêmicos surdos regularmente matriculados na Educação Superior e os desafios por contexto superior, a fim de contribuir para diminuir as barreiras de aprendizagem.</p> <p>Objetivos: Conhecer os desafios do processo de aprendizagem que os acadêmicos Surdos enfrentam na Educação Superior.</p> <p>Justificativa: Considerar a teoria das Inteligências Múltiplas como uma possibilidade de atender as diferenças que o acadêmico surdo possui no seu processo de aprendizagem e que não há inteligências iguais, é uma forma dos professores que trabalham com esses acadêmicos perceberem que há muitas áreas da inteligência para ser desenvolvida e que pode contribuir para o desenvolvimento delas, dando ênfase para a que o acadêmico possui melhor desempenho, caracterizando um processo de aprendizagem diferenciada, sem padronização, mas sim, buscando mudanças significativas na educação sem padronizá-la de forma que todos aprendam de forma igual. Deste modo, compreender como as estratégias de aprendizagem podem influenciar em um conhecimento baseado não apenas nas competências cognitivas a partir de uma visão não convencional se torna importante como forma de refletir as práticas que viabilize ao aluno surdo a aprendizagem necessária para se tornar um profissional.</p> <p>Resultados esperados: Propor novas estratégias para os estudantes surdos que favoreçam a aprendizagem.</p> <p>Fundação: Não necessita contratar fundação</p> <p>Supervisor financeiro: Não se aplica</p> <p>Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção</p> <p>Tipo de evento: Não se aplica</p>		
Número na fundação: Não se aplica		
Carga Horária: Não se aplica	Alunos matriculados: Não se aplica Alunos concluintes: Não se aplica	

Palavras-chave: educação superior, surdos, aprendizagem						
Participantes						
Matrícula	Nome	Vínculo	Função	C.H.*	Início	Término
201670012	JULIANA CORRÊA DE LIMA	Aluno de Pós-graduação	Autor	2	01/03/2017	01/10/2018
1717236	SILVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVAO	Docente	Orientador	1	01/03/2017	01/10/2018
* carga horária semanal						
Unidades vinculadas						
Unidade		Função	Valor	Início	Término	
05.22.00.00.0.0 - DEPTO. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO - FUE		Responsável		01/03/2017	01/10/2018	
Classificações						
Tipo de classificação	Classificação					
Classificação CNPq	7.08.00.00-6 - EDUCAÇÃO					
Grupo do CNPq	582 - Grupo de pesquisa em educação, saúde e inclusão GEPEDUSI					
Linha de pesquisa	00.02.09.00 - EDUCAÇÃO					
Quanto ao tipo de projeto de pesquisa	2.03 - Projeto de Dissertação					
Regiões de atuação						
Cidade	UF	País	Início	Término		